



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS
PROYECTOS DE TESIS DEL PROGRAMA
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MTRO. JESÚS GUADALUPE GARCÍA BADILLO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

COMITÉ TUTORAL:

DRA. GUADALUPE VILLEGAS TAPIA

DR. HUGO LUIS SÁNCHEZ GUDIÑO

DR. LUIS GABRIEL ARANGO PINTO

DR. FERNANDO CASTAÑOS ZUNO



MÉXICO 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICADA:

A mi familia:

*A mi **madre** por su infinito amor (madre he cumplido)*

*A mi **padre** porque con él aprendí que no hay padre perfecto (padre estamos en paz)*

*A mi tío **Julio** porque fue, es y será siempre mi segundo padre*

A mis hermanos quienes a pesar de la distancia siempre están presentes en mi vida

A mis hijos por su infinita paciencia (perdonen mis ausencias)

A todos aquellos que me apoyaron

A mi Alma Mater: LA UNAM

A mi querida FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

A todos mis alumnos

A MIS MEJORES AMIGOS

Miguel Martínez C., Luis Alfredo Martínez L., José Guadalupe Sánchez F. y Ricardo Rodríguez I.

A mi Tutor.

Dr. Antonio Carrillo Avelar (Gracias por su apoyo incondicional)

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo es el resultado del esfuerzo de muchas personas que creyeron en mí y en mis capacidades. Agradezco sinceramente a la UNAM, al CONACYT y a la Facultad de Estudios Superiores Aragón, instituciones que apoyaron incondicionalmente mis estudios y que representaron el principal soporte para la consecución de este trabajo.

No puedo dejar de lado a mi comité tutorial que de manera importante facilitaron la culminación de esta tesis: Dra. Guadalupe Villegas, Dr. Hugo Luis Sánchez, Dr. Luis Gabriel Arango y Dr. Fernando Castaños, gracias a todos ustedes, maestros, amigos y compañeros, que con sus enseñanzas y aportes facilitaron mi aprendizaje. Además, a Carlos Aguilar y Víctor Delgado, por su profesionalismo y disposición para apoyarme incondicionalmente.

A mis compañeros del posgrado, quienes siempre se preocuparon por orientarme en los momentos difíciles. Gracias a todos. El terminar este proceso es también un logro de ustedes ya que como generación (2008-2009) hemos vivido experiencias muy enriquecedoras.

No me resta más que agradecer a la vida y a Dios por haberme permitido estudiar en Aragón, que más que un recinto de estudio y un espacio laboral, ha sido siempre mi segundo hogar.

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	8

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

1.1.	Importancia de las competencias y saberes en el nuevo paradigma de la educación universitaria	16
1.2.	Concepto inicial de competencias	16
1.3.	¿Para qué sirven las competencias?	18
1.4.	¿Clasificación y desarrollo de las competencias?	19
1.5.	El manejo de las competencias en los diferentes entornos pedagógicos	27
1.6.	El enfoque comunicativo en el aprendizaje de la redacción	29
1.7.	La competencia comunicativa y sus componentes	30
1.8.	Teoría del aprendizaje como construcción	33
1.9.	La teoría de la escritura como proceso	34
1.10.	Aportes de las ciencias del lenguaje al enfoque comunicativo	36
1.11.	Hacia un nuevo esquema de la comunicación	37
1.12.	Construcción de una representación positiva del estudiante de posgrado hacia el lenguaje escrito	39
1.13.	Primeras consideraciones	42

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO SOCIAL Y ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROYECTOS DE TESIS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAestrÍA EN PEDAGOGÍA

2.1.	Presente y futuro de la educación superior	44
2.2.	El proyecto de descentralización de la UNAM	47
2.3.	Surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales	51
2.4.	Transformación y consolidación del modelo educativo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón	52
2.5.	El programa de posgrado único de Pedagogía de la UNAM	57
2.6.	El programa de posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón	58
2.7.	Diversas modalidades de titulación	67
2.8.	Descripción de las diversas modalidades de titulación en maestría	78
2.9.	Consideraciones en torno al proceso de construcción de los proyectos de tesis	82

CAPÍTULO III

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

3.1.	La dimensión de la escritura como modelo procesual	84
3.2.	Momentos del proceso: las elecciones del autor	86
3.3.	Fundamentos de la investigación	92
3.4.	Metodología del trabajo de campo	99
	3.4.1. Entrevistas semiestructuradas	108
	3.4.2. Construcción de la guía de entrevista	110
	3.4.2.1. Perfil sociocultural (competencias intra e interpersonales)	110
	3.4.2.2. Proyecto de vida (competencias sistémicas)	111
	3.4.2.3. Cultura académica (competencias instrumentales)	112
3.5.	Procedimiento de análisis lingüístico	113
	3.5.1 Los discursos argumentativos	114
	3.5.2. Definición de texto	114
	3.5.3. Tipos de estructuras	116
	3.5.4. Indicadores considerados para el análisis	118
3.6.	Consideraciones en torno a la escritura como proceso	122

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DESDE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

4.1.	Presentación del enfoque comunicativo para los fines del estudio	125
4.2.	Importancia de la progresión temática en la construcción de los proyectos de investigación	128
4.3.	La matriz de análisis lingüístico: operacional	130
4.4.	Aplicación de la matriz al corpus de análisis desde las competencias conceptuales y metodológicas	138
	4.4.1 Las superestructuras de los proyectos de investigación	138
	4.4.2. La coherencia y cohesión del texto	149
	4.4.3. Manejo de elementos de apoyo	153
	4.4.4. Aspectos gramaticales de la oración	155
4.5.	Resultados del análisis en cuanto a su valoración para la propuesta pedagógica	169
4.6.	Consideraciones en torno a las competencias lingüísticas	172

CAPÍTULO V

SIGNIFICADO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

5.1.	Las competencias educativas en la investigación	175
5.2.	El papel del docente como formador en competencias	178
5.3.	Competencias intra e interpersonales: perfil sociocultural	186
	5.3.1. Capacidad crítica y autocrítica	188
	5.3.2. Incorporar reflexiones, sugerencias y recomendaciones	191
	5.3.3. Ser disciplinado en la organización y desarrollo del trabajo	192
	5.3.4. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario	193
5.4.	Competencias sistémicas: proyecto de vida	194
	5.4.1. Preocupación por la calidad	196
	5.4.2. Iniciativa y espíritu emprendedor	197
	5.4.3. Habilidades de investigación	199
	5.4.4. Diseño y gestión de proyectos	201
5.5.	Competencias instrumentales: cultura académica	204
	5.5.1. Resolución de problemas	206
	5.5.2. Capacidad para organizar y planificar	207
	5.5.3. Conocimientos básicos de la profesión y específicos de la especialidad.	208
	5.5.4. Comunicación escrita en la propia lengua	210
5.6.	Consideraciones respecto a la valoración de las competencias	213

CONSIDERACIONES FINALES 215

FUENTES CONSULTADAS 223

ANEXOS 227i

PRESENTACIÓN

La investigación responde a un trabajo conjunto iniciado por la División de Estudios de Posgrado e Investigación, específicamente por el Programa de Doctorado en Pedagogía, que busca diagnosticar las condiciones de producción de conocimiento que se generan al interior del posgrado. El objetivo es realizar diversos estudios que contribuyan a generar un perfil de fortalezas y debilidades que facilite la toma de decisiones respecto a las tareas que contendrá el Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el periodo 2009-2013, mismo que pretende brindar a la población docente y estudiantil mejores condiciones de formación. Es así que el objetivo a alcanzar fue la ubicación precisa y crítica de las competencias genéricas que para la investigación deben tener todos los estudiantes. Por lo tanto, se eligieron las competencias comunicativas para el análisis de los proyectos de investigación que redactan los maestrantes de Pedagogía. Nuestra intención fue abordar los problemas relativos a la habilidad para comunicar la habilidad escrita de manera eficaz. De las cuatro competencias lingüísticas que se consideran indispensables para un buen desempeño de los maestrantes (leer, escuchar, hablar y escribir), se optó por estudiar a la redacción por ser una de las áreas que presentan mayor problema.

El aporte de especialistas en la lingüística como el Dr. Fernando Castaños y la Mtra. Leonora Arias, ambos del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM, permitió la construcción y aplicación de la matriz de análisis a los proyectos de investigación de los maestrantes de Pedagogía de la FES Aragón. Por su parte, la colaboración de dos destacados comunicólogos como el Dr. Hugo Luis Sánchez y el Dr. Luis Gabriel Arango, facilitó la ubicación de las competencias que se pretenden generar como parte de la formación de los maestrantes. Además de las competencias comunicativas que constituyen el eje articulador de este trabajo se presenta también la mirada pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este campo merece mención especial el valioso aporte tanto del director de la tesis, Dr. Antonio Carrillo Avelar como de la Dra. Guadalupe Villegas Tapia.

El presente trabajo se realizó con la intención de ofrecer una herramienta de apoyo tanto a los docentes como a sus estudiantes para la efectiva construcción de los proyectos de investigación. Finalmente, el trabajo incorpora una visión de la importancia de los proyectos, desde la complejidad de la vida cotidiana de sus autores. Esperamos que este documento contribuya de manera activa a la conformación de una cultura de investigación acorde a los estándares de calidad que demandan las normas internacionales.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis muestra cómo las corrientes educativas han innovado dentro del quehacer didáctico, estrategias que aportan a los docentes nuevas perspectivas de cómo aprender y enseñar la redacción. Sin embargo, cada estrategia que el docente utilice debe poner de manifiesto su dominio comunicativo para transmitir al estudiante de posgrado el conocimiento de diversas formas no sólo con la palabra y la escritura.

Hoy día es fundamental acompañar a los maestrantes de Pedagogía en el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan tomar decisiones por ellos mismos, desarrollar su creatividad, su curiosidad y participar activamente en su aprendizaje para así ser los protagonistas de la construcción de su propio conocimiento. El fomentar las competencias comunicativas a través del aprendizaje de la redacción, facilita que el profesor, en su faceta de mediador entre el conocimiento y el estudiante, permita que por medio de los textos, el maestrante evidencie el aprendizaje adquirido y entre en relación directa con los contenidos en una experiencia que sólo le puede brindar el salón de clases y la convivencia con otros alumnos. Por lo tanto; esta tesis se centra en explicar ¿qué son las competencias comunicativas?, ¿cómo se vinculan con la redacción de proyectos?, y ¿cuáles competencias genéricas para la investigación debe el docente de posgrado estar fomentando en el aula?

Es precisamente desde la óptica pedagógica que surge el interés de la presente investigación por el ámbito de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón (FES Ar.) Para ello se recurrió al enfoque en competencias pues, su abordaje temático constituye uno de los ejes rectores de las políticas educativas en el nivel nacional. Dicho modelo no tiene una interpretación unívoca pero sí podemos decir que uno de sus centros temáticos de investigación académica es su vínculo: escuela y aprendizaje, así como la forma en que algunas estrategias pedagógicas se relacionan con el ámbito laboral.

En este sentido, para los fines prácticos de esta investigación se retomaron algunos autores en relación con las competencias:

...la integración de conocimientos, habilidades y valores, al considerar que el sentido de la educación a través de este modelo posee una perspectiva integradora que favorece los desempeños genéricos y holísticos en la formación del prototipo de profesional de la educación que requiere el país, cuyas características sean: capacidad en la toma de decisiones, pensamiento crítico, trabajo en equipo, en red, comunicación en otros idiomas y lenguajes, a efecto de aprender de manera permanente de acuerdo con los valores profesionales y disciplinarios (Jaramillo, 2007:17).

...la competencia como una conducta adaptativa y propositiva se adapta a un contexto y posee unas metas o finalidades. Supone un moldeamiento y una elección de ambientes del mundo real relevantes para la vida de un sujeto. Por ello es diferencial (al variar de un sujeto a otro) y aprendida (se aprende en un contexto social) (Stenberg, 1987)

La competencia es una capacidad (potencial) general basada en conocimientos, experiencias, valores, disposiciones, que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas: las competencias no pueden reducirse a conocimientos de hecho o rutinas (Hutchmacher, 1997).

La competencia es la capacidad para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado y una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud 2004).

La competencia es saber hacer en contexto (Instituto de Fomento Educativo de Colombia e su definición inicial).

La competencia es hacer sabiendo, atendiendo a determinadas acciones contextuales (María Cristina Torrado, 2002).

La competencia es una tarea social que surge de la interacción continua entre el sujeto en desarrollo y los adultos (Román y Díez)

La competencia indica no sólo el conocimiento de las cosas sino saber cómo utilizarlas (Bruner 1974).

La competencia es un conjunto de destrezas específicas adaptadas a una situación y una edad determinadas (Waters y Srouse, 1983).

Las competencias pueden ser consideradas como resultado de tres factores. El saber proceder que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...) el querer proceder que se refiere a la motivación y la implicación personal del individuo; el poder proceder que remite a la existencia de un contexto, de una organización de trabajo, de condiciones sociales que otorgan legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo (Le Boterf, 1988).

Las competencias aparecen actualmente como un potencial, como recursos individuales, susceptibles de desarrollar por la formación o de transferirse de una situación a otra (Stroobants, 1998).

Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado (Du Cret, 1999:30).

De esta manera se contempla que dentro de la relación entre competencias y campo profesional se producen cuatro tipos de ámbitos: académicos, laborales, profesionales y de investigación. Su influencia se extiende al campo de la creación, distribución, uso y difusión del conocimiento. Por otra parte, se debe resaltar que las competencias no son patrimonio de las universidades ni de los puestos de trabajo, sino un atributo de los propios maestrantes, quienes incorporan elementos individuales y sociales; esto es, son resultado de las habilidades y saberes que los estudiantes han generado a través de su interrelación con la cultura académica de los centros de enseñanza en sus diferentes niveles.

En el caso particular de la producción escrita, motivo de análisis de esta investigación, se ha constatado que ya desde finales del siglo XX la redacción de los estudiantes ha sido objeto de controversia por parte de investigadores y docentes. Mientras que algunos proponen que ésta se debe transformar para hacerla más accesible y que la enseñanza debería centrarse en los procesos de redacción y creación, y no particularmente en ortografía; otros consideran que ésta es un componente sumamente importante e

irrenunciable para una buena comunicación, ya que elimina ambigüedades léxicas, semánticas y sintácticas y, como tal, se vincula con procesos de comprensión y producción del lenguaje. Se considera que en el fondo esta controversia no radica tanto en el cuestionamiento acerca de la importancia que debe darse a la escritura, más bien en la forma en que debe enseñarse.

Partiendo de esta cosmovisión en que la educación se une al contexto de las competencias y la comunicación, se puede asegurar que una herramienta invaluable que todo estudiante de Pedagogía, en el nivel posgrado debe dominar como parte de su formación, es la redacción académica universitaria, ya que desempeña un papel primordial en su práctica profesional. Sin embargo, debido a muchas razones de índole social, económico, educativo, formativo y de personalidad, entre otras, los maestrantes de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Ar)¹ llegan a este nivel educativo con muchas privaciones de conocimientos. Por lo tanto, una de esas tantas dificultades que enfrenta el estudiante de maestría y que afecta su vida académica es sin duda la redacción de textos. Cabe destacar que una de las explicaciones del porqué el maestrante encuentra limitantes para la construcción lógica de sus proyectos de investigación es la falta de una comprensión holística respecto a la complejidad del proyecto de investigación, la cual va más allá de un modelo orientador de metodología o redacción, pues si bien ambos elementos son importantes para su construcción, no son necesariamente los únicos a considerar.

Al respecto, Edgar Morín plantea de algún modo esta problemática al explicar que la idea de método, vinculada a la filosofía de Descartes, subraya la necesidad de proceder en toda búsqueda o *investigación*, a partir de certezas establecidas de una manera ordenada y no por azar. Por lo tanto, el método se puede concebir como un programa determinista que se aplica a la sociedad de la misma forma en que se haría con la naturaleza.

Pero si estamos en lo cierto cuando afirmamos que la realidad cambia y se transforma, entonces una concepción del método como programa es más que insuficiente, porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio, es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega (Morín, 2003:18)

El autor afirma que en situaciones complejas en que en un mismo espacio cohabitan orden con desorden, determinismo con azar, es necesaria la actitud estratégica del sujeto frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez.

Parafraseando a Morín se podría decir que tanto los docentes como los maestrantes de Pedagogía deberían de concebir la investigación como camino, ensayo generativo y estrategia *para* y *del* pensamiento. El proyecto de investigación, por lo tanto, debe ser concebido como actividad pensante del *sujeto viviente*, no abstracto. El estudiante pedagogo, con esta concepción, debe ser capaz de aprender, inventar y crear *en* y *durante* el caminar.

¹ A partir de este momento para referirse a la Facultad de Estudios Superiores se Aragón utilizará (FES Ar).

Los conflictos que enfrentan sobre redacción académica, dentro del ambiente del posgrado, implican acciones que se deben tomar por el estudiante y la institución, representada en este caso, por el Programa de Maestría en Pedagogía, perteneciente a la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la propia FES Ar. Si bien es cierto que la Universidad no es responsable de las carencias de conocimientos, ni formativas de los maestrantes que recibe, no se debe descartar la posibilidad de apoyo del posgrado en la solución de los problemas que según sus posibilidades sea viable solucionar, ya que la producción de textos escritos es una herramienta básica para el logro de sus propósitos.

La justificación de este estudio coincide con las declaraciones vertidas en el Tercer Coloquio Nacional sobre Didáctica Universitaria de la Lengua Escrita realizada en Monterrey, México (Miranda, 1979), donde se refirió la necesidad de efectuar investigaciones que revelaran la realidad de la lengua a fin de proponer diferentes metodologías adecuadas a la realidad social. Además, en este acto se expuso que una de las más importantes metodologías para enseñar y aprender a escribir es el análisis textual (Van Dijk, 1978). También se habló de la gran importancia de contar con una metodología clara que le permita al estudiante encontrar las formas adecuadas para redactar “al menos con decoro” (Van Dijk, 1978: 2). Si bien a través de los años han surgido otros teóricos que no comulgan del todo con los preceptos de Van Dijk, sí aceptan que, aunque imperfecto, su modelo ha sido muy útil en la enseñanza de la redacción.

En forma reciente han surgido posturas que parten del procesamiento de información y explican el funcionamiento del lenguaje como un sistema de jerarquización semántica y de significados en una constante retroalimentación entre los hablantes, tal es el caso de la *Gramática del texto* del mismo Van Dijk (1993), quien plantea la existencia de macroestructuras que permiten dar una coherencia total al discurso, a partir de un tema estructurante que permea todas las partes del texto, dentro de un contexto de comunicación. Asimismo, incorpora en su planteamiento la imposibilidad de hacer un estudio del lenguaje, escindiendo cualquier aspecto gramatical, semántico y pragmático, de tal manera que el lenguaje oral es analizado como la producción de un macroacto del habla. Esta postura teórica nos ofrece un estudio sobre los procesos micros de producción del lenguaje.

Es así que, para documentar las condiciones prevalecientes en el posgrado de Pedagogía, se consideró realizar un diagnóstico sobre las competencias y habilidades que presentan los maestrantes para enfrentar con éxito la redacción. Por lo tanto, se investigaron las formas de construcción discursiva con el propósito de que este estudio sea útil para profesores y tutores que tienen como uno de los puntos importantes vigilar la adecuada redacción de los textos académicos, en especial el proyecto de investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

GENERAL:

Identificar las competencias comunicativas que se gestan al interior de la maestría en Pedagogía para la construcción de los proyectos y definir su importancia para la función de investigación.

PARTICULARES:

- I. Identificar cuáles son las competencias comunicativas que facilitan al maestrante la elaboración de textos argumentativos.
- II. Analizar las habilidades y competencias lingüísticas que presentan los trabajos de investigación
- III. Determinar si los actores están familiarizados con las características de los textos argumentativos.

De esta manera, en tres ejes de análisis (competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas), se encuentran latentes las siguientes preguntas que sirvieron como unidades de análisis o líneas de búsqueda:

- ¿Qué competencias comunicativas están visibles en los proyectos de investigación?
- ¿Qué competencias genéricas para la investigación debe estar desarrollando el docente en el aula?
- ¿Qué sentido tiene para el maestrante la investigación como parte y complemento de su vida personal?

SUPUESTOS

De las anteriores interrogantes se concibieron los siguientes supuestos:

- Para el maestrante la adquisición de competencias supone la capacidad de analizar e intervenir en el mundo real en el que se interrelacionan aspectos técnicos, culturales, sociales, éticos y tecnológicos.
- Los estudiantes del Programa de Maestría consideran que la escritura no es lo que se aprende en los primeros grados sino una actividad comunicativa continua, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado.
- El maestrante no elige libremente “lo que debe o quiere decir”, sino que está restringido por la situación comunicativa y las características del tipo de discurso o texto que esa situación le impone.
- Mientras más vinculado esté el protocolo de investigación al proyecto de vida personal, más motivos encuentra el maestrante para culminar el trabajo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los anteriores objetivos y sus consiguientes supuestos, las preguntas específicas que orientan la investigación son las siguientes:

- 1.- ¿Qué competencias comunicativas merecen su inclusión en el sistema educativo del posgrado?
- 2.- ¿Cuáles son las competencias lingüísticas que presentan los maestrantes para construir sus proyectos de investigación?
- 3.- ¿Qué diferencias de base existen entre las competencias laborales y las competencias cognitivas?
- 4.- ¿Prevalece una idea clara de que el proyecto de investigación debe ser concebido como un proceso y no como un producto finito y acabado?

En función de lo señalado se busca determinar las competencias en el manejo del lenguaje escrito (producto de un proceso de aprendizaje) plasmado en el proyecto de investigación. Para encontrar respuestas a estos planteamientos fue preciso llevar a cabo un trabajo de campo en la FES-Ar, UNAM².

Desde este contexto, con la ayuda de las autoridades del propio posgrado en Pedagogía se eligieron 18 avances de proyectos de investigación redactados por maestrantes en Pedagogía de la octava y novena generación (2007-1), a fin de obtener los patrones lingüísticos que fueron analizados en los mismos tipos de textos y que sirvieron como fuente principal de información para el análisis de las competencias instrumentales. Esta primera fase cuantitativa de análisis lingüístico sirvió para diseñar la segunda fase de corte cualitativo (ubicación de competencias interpersonales y sistémicas) que consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a un grupo de maestrantes elegidos por sus características y representatividad, a tres ex directores que aportaron el enfoque institucional, dos investigadores seleccionados por su conocimiento del desarrollo histórico de la Facultad y dos profesores de metodología de la maestría en Pedagogía, todos pertenecientes a la FES-Ar. La selección de informantes fue intencional, pues más que buscar los errores en el proceso se intentó documentar la experiencia de los estudiantes que habían tenido la experiencia más exitosa, ello con el fin de ejemplificar cuál debería de ser la ruta más óptima para elaborar eficientemente el proyecto de investigación, es decir, el proyecto visto como el resultado de un proceso y no como un producto terminado sin posibilidad de cambio.

En el caso de los estudiantes el criterio básico fue a partir de dos aspectos: el primero, que estuvieran estudiando la maestría en Pedagogía en la FES-Ar, en ese momento (octava y novena generación); segundo, que sus trabajos fueran representativos de las condiciones y problemáticas analizadas y que tuvieran disposición e interés en participar en el estudio. La intención de obtener los testimonios era mostrar los significados que los maestrantes construyen al momento de elaborar sus proyectos de

² A partir de este momento para referirse a la Universidad Autónoma de México se utilizará (UNAM).

investigación. En el caso de los demás informantes el requisito principal fue que todos pertenecieran en ese tiempo a la FES-Ar.

Esta mezcla de narrativas derivadas de las entrevistas permitió obtener una visión integral desde el enfoque comunicativo respecto al manejo de la producción escrita al interior de la propia Universidad. Después de haber logrado el corpus básico de nuestra investigación se procedió a realizar un análisis textual de las muestras de escritura recolectadas; para ello se utilizó una matriz de análisis lingüístico que incorporó elementos como coherencia, macroestructuras, conocimientos de los textos argumentativos, entre otros. Con esta información se lograron ubicar las competencias instrumentales que presentan los maestrantes. Los hallazgos encontrados se analizaron para hacer señalamientos sobre las implicaciones didácticas de la redacción académica, especialmente la didáctica del proyecto de investigación en el nivel del posgrado.

ARQUITECTÓNICA DEL TRABAJO

El presente trabajo se organizó en cuatro capítulos. El primero de ellos sirve de andamiaje teórico y busca mostrar los aspectos conceptuales que dieron coherencia al trabajo. El segundo presenta un contexto general donde se ubican tanto a los actores como su campo de acción. El tercero muestra los recursos metodológicos que fueron necesarios para la organización y análisis de los datos. El cuarto expone los resultados a partir del análisis del corpus seleccionado (proyectos de investigación). La quinta y última parte está dedicada a la presentación de las competencias genéricas para la investigación desde la mirada de los estudiantes.

De forma más concreta, esta investigación se inicia con un marco teórico que plantea una revisión de la literatura relevante la cual se aborda de la siguiente manera:

En el Capítulo I *Fundamentos teóricos que sustentan la investigación*, se hace una reflexión sobre la redacción académica y se menciona la importancia de saber redactar apropiadamente en el contexto educativo universitario que demuestra el aprendizaje de un largo proceso de instrucción escolar y se resalta la importancia de la lectura, es decir de la comprensión y el trabajo de análisis de textos escritos, en el desarrollo del proceso de la redacción (Castillo, 2001). El capítulo recupera los conceptos de competencias de Perrenoud (2004), la enseñanza de la educación basada en competencias (Jolibert, 2003), (Bañuelos, 2007), (Levy-Levoyer 1997) y las competencias genéricas para la investigación (Paredes, 2007).

El capítulo II *El contexto social y académico en la formación de los proyectos de tesis de los estudiantes de la maestría en Pedagogía*, muestra un recorrido histórico sobre el entorno político y social en el que se

inserta el nacimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), hoy llamadas Facultades, para después realizar un breve diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades tanto de la institución como de los estudiantes. Mención especial merecen las diversas modalidades de titulación en la propia FES Ar. Ahí se demuestra la importancia que tiene el proyecto de investigación para acceder a la obtención del título.

El capítulo III *Planteamiento Metodológico* se presentan las estrategias que describen detalladamente la forma en que se analizaron los datos del estudio, el procedimiento de análisis propuesto para interpretar los proyectos de investigación, así como el utilizado en las entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Por otra parte, se menciona cómo se obtuvieron los textos objeto de estudio de esta investigación; asimismo, se describen a los sujetos participantes en la investigación.

El capítulo IV *Análisis de los proyectos de investigación desde el enfoque de las competencias comunicativas*, reporta los resultados sobre el análisis lingüístico de los proyectos de investigación. Éstos reflejan los hallazgos concernientes en cuanto a la coherencia global de los textos y superestructura. Además, en las discusiones se interpretan los resultados obtenidos al examinar los datos del corpus de este estudio y encontrar posibles respuestas a los acontecimientos que se descubrieron por medio de dicho razonamiento; por otra parte, se mencionan algunas implicaciones de estos resultados en la enseñanza de la escritura.

En el Capítulo V *Significado de las competencias genéricas para la investigación desde la mirada de los maestrantes*, en este apartado se exponen los resultados del concentrado de opiniones obtenidas en las entrevistas en profundidad. Se analizan los perfiles profesionales de los diferentes maestrantes que se utilizaron para el estudio, así como de los tutores que estuvieron presentes durante el periodo de construcción del corpus estudiado. Se incluyen además las opiniones de docentes, investigadores y directores de la Facultad que permiten ubicar un punto de equilibrio entre la forma en que percibe e interpreta el maestrante su vida académica y la forma en que el sistema (institución) decodifican esta misma realidad.

Por último, cabe aclarar que el empleo de la primera persona del que hago uso en algunas ocasiones, no es más que la toma de responsabilidad de las opiniones que aquí presento y que como lo señala Buenfil (1994) no debe interpretarse como un gesto de originalidad absoluta o propiedad privada de las ideas.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

*“Invertir en conocimientos
produce siempre los mejores beneficios”,*

Benjamín Franklin

1.1. IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS Y SABERES EN EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El propósito de este primer capítulo es presentar una red conceptual a partir de las competencias, el lenguaje y su aplicación específica al campo de la educación en el ámbito del posgrado. En una sociedad que privilegia la tendencia hacia la globalización es importante analizar las diferentes vertientes en torno a la innovación educativa, es decir, hablar de competencias en educación es hablar de un tema complejo. Sin embargo, la importancia de la teoría de las competencias está referida a que en la realidad no puede ser abordada desde la simplicidad de un solo paradigma, por lo que es importante destacar que el modelo de competencias está aportando sustanciales avances en el campo de las ciencias de la educación, dado que sus contribuciones están trascendiendo a los ámbitos de la epistemología, psicología educativa y sociología del conocimiento, entre otras ramas de la ciencia. Por otra parte, conviene reconocer que también en la actualidad este tema se constituye como uno de los ejes rectores de las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

Como se ha dicho el modelo educativo basado en competencias no tiene una concepción única, aceptada universalmente; no obstante, se puede decir que uno de los elementos centrales de la investigación es su vínculo entre escuela, aprendizaje y la manera en que éstos se relacionan con el campo de trabajo y las tendencias del mercado laboral.

1.2. CONCEPTO INICIAL DE COMPETENCIAS

En un mundo globalizado que demanda estudiantes, autónomos e informados, surge la necesidad de que la educación profesional, y en específico el posgrado en PPedagogía asuma un rol diferente. El reto de la Facultad de Estudios Superiores Aragón consiste en tratar de comprender esta situación para deducir aquellas competencias esenciales que el sistema educativo debe garantizar a sus estudiantes. Enseñar a

aprender, convivir y emprender en la escuela es primordial para responder a los retos de la complejidad de la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial. Por lo tanto, el propósito de los docentes del posgrado debe ser promover la capacidad del maestrante de gestionar sus propios aprendizajes; entendiendo por “aprender a aprender” como un proceso personal para adquirir conocimiento, lo que implica dotar a las personas de estrategias para que logren desarrollar, en forma autónoma, sus potencialidades y construir los aprendizajes necesarios para su formación personal y sociocultural. Por lo tanto En consecuencia, Perrenoud alude a que es importante analizar con más detalle el funcionamiento de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan.

Por consiguiente, un trabajo profundo de las competencias consiste en: relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y tareas; y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias, más específicas) movilizados por la competencia considerada (Perrenoud, 2004: 9).

Con vista a las nuevas exigencias del mundo global en que se encuentra inserta la maestría en Pedagogía, surge la necesidad de proporcionar a los maestrantes, más que información y conocimientos, competencias para afrontar la vida. ENTENDIENDO EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMO: un Conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (querer hacer) y valores, contenidos y métodos (contenidos aplicados). Mismos que ayudarán a un individuo a desarrollarse en cualquier ámbito de forma efectiva. Dicho conjunto permitirá al estudiante construir un conocimiento significativo y sólido a partir de sus experiencias. El Desarrollo de Competencias requiere:

- Conjunto de experiencias: escolares, extraescolares y de diversos contextos.
- Acomodación de estructuras mentales: cognitivas, procedimentales y teórico-prácticas.
- Reconocimiento de la individualidad y la personalidad. Metacognición y proyección de valores y actitudes.
- Retroalimentación.

Lo que Implica la adquisición de un conjunto de conocimientos teóricos y de habilidades adquiridas para realizar algo, en el que siempre están expresados los propios valores y actitudes; así como un aprendizaje integral de situaciones útiles para realizar una planeación adecuada de actividades de aprendizaje donde los docentes del posgrado funjan como mediadores del aprendizaje y de la cultura social e institucional, formando un puente entre el conocimiento y el estudiante, teniendo como resultado

la aplicación transversal de los conocimientos, asegurando una inserción transformadora y no adaptativa en la sociedad.

Se sabe también que en la vida diaria se integra una amplia gama de experiencias como resultado del conocimiento que ha adquirido del mundo y dado que la universidad se caracteriza por enfocar esas experiencias al conocimiento de saberes teóricos y científicos clasificando los contenidos en asignaturas para ayudar a entenderlos.

Es así que el compromiso de la planta docente del posgrado debe procurar que sus estudiantes conozcan paulatinamente los conceptos básicos para enfrentar retos futuros. Lo que se pretende desde el enfoque basado en competencias, es que dentro de los sistemas escolarizados se promueva el desarrollo de capacidades para el razonamiento y la resolución de problemas, y por lo tanto, mejorar la calidad de vida, siendo esto el desarrollo de una competencia.

1.3. ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS COMPETENCIAS?

Desde un punto de vista pedagógico, el modelo de aprendizaje por competencias obedece más bien a los nuevos paradigmas educativos que los organismos internacionales estipulan para desarrollar en las nuevas generaciones características óptimas para enfrentar los nuevos retos que su contexto les presenta. Así pues según lo que la OCDE estipula como competencias básicas del ser humano (Saber ser, saber hacer, saber conocer y saber compartir) deben ser fomentadas en las instituciones para lograr en sus egresados una manifestación clara de las habilidades y destrezas.

Por otro lado, desde una perspectiva didáctica, la importancia de atender las exigencias del entorno y las necesidades de los estudiantes hacen que el modelo basado en competencias refiera a la educación en general, a un replanteamiento de sus planes y programas de estudio para adecuar un nuevo sistema educativo que le permita a los alumnos reaccionar ante circunstancias inéditas y súbitas.

En la “Conferencia Mundial de la educación para Todos con las mismas Oportunidades”¹ se acordó que las competencias que debían desarrollar los alumnos dentro de las escuelas se clasifican en dos importantes rubros: a) Competencias para la vida social y b) Competencias Genérico-académicas.

a) Competencias para la vida social: Son aquellas que permiten un mejor desarrollo Ciudadano (Durkhem y Dewey) tales como el manejo de la tolerancia, comunicación, honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad y perseverancia.

b) Competencias Genérico-académicas: Se refiere a aquellas que se forman y constituyen como un instrumento que facilita y permite el acceso general a lo cultural como las nociones matemáticas, la lectoescritura, el dominio de conceptos básicos tecnológicos y el dominio de lenguas extranjeras.

1.4. ¿CLASIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS?

Para mejorar su propia vida el estudiante necesita hacer uso de forma conjunta de los conocimientos, conceptos, intuiciones, percepciones, saberes, creencias, habilidades, destrezas, estrategias, procedimientos, valores y actitudes. Dicho en forma analítica resulta complejo entender que una persona integre todos esos aspectos a su diario hacer; sin embargo, todos ellos integran las competencias que, reiterando lo anterior, le ayuden a resolver problemas con éxito. Estableceré aquí una definición más concreta de las competencias como conjunto de cualidades que posee una persona.

Las competencias están formadas por la unión de conocimientos y conceptos, ya que implican una representación de la realidad. Intuiciones y percepciones, que son las formas empíricas de explicarse el mundo. Saberes y creencias que simbolizan las construcciones sociales que se relacionan con la cultura. Habilidades y destrezas, se refieren al saber hacer, a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de dicha ejecución. Estrategias y procedimientos, que integran los pasos y secuencias en que resolvemos los problemas para adaptarlos y utilizarlos en diversas circunstancias. Actitudes y valores, que son los que denotan la disposición ante las personas y circunstancias consideradas como importantes.

Se puede distinguir entre aquellas competencias que permiten un desarrollo profesional-laboral y aquellas que son claves para la vida. Las primeras refieren a una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores que nos llevan a responder ante situaciones propias de una profesión u oficio y se pueden distinguir en ellas tres niveles principales.

1. La competencia técnica (hacer)
2. Capacidad de fundamentar la manera en que se aborda una práctica (escala de valores y ética)
3. Capacidad de demostrar su competencia (hacer lo correcto con buenos resultados)

Por otro lado, las competencias claves para la vida son las que permitirán de forma específica la relación con un entorno complejo y variable, tales como la comunicación inter e intrapersonal. La resolución de problemas básicos o domésticos. El razonamiento y capacidad de reacción lógica. El trabajo en equipo. La capacidad de aprender.

Quizá uno de los momentos más críticos para el posgrado de la FES Ar., al intentar instaurar el enfoque basado en competencias en todos los programas, campos y líneas que lo componen, será el establecer la forma en que deben ser evaluadas las competencias primero de sus docentes y después de los estudiantes siendo una constante discusión el cómo determinar los procesos para aplicarlos en forma grupal y establecer los niveles de logro en los individuos y en los grupos de trabajo. Si bien, la evaluación se ha centrado en la disyuntiva de lo cualitativo (vista la educación como un proceso) y de lo cuantitativo, en el cual la manera más confiable de constatar los avances de los maestrantes es la valoración de las evidencias presentadas por ellos como producto de su aprendizaje, es necesario replantear los planes y programas no sólo desde las estrategias didácticas aplicadas a la educación, sino también centrarse en el área de la evaluación para que de esta manera se represente de forma integral los avances de los estudiantes (en este caso el proyecto de investigación). Para ello, es indispensable que los maestrantes de Pedagogía tomen conciencia de:

- La utilidad y funciones de la escritura: la escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, etc.;
- El poder que otorga el dominio adecuado de la escritura;
- El placer que otorga producir la producción de un escrito: placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas, placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada para cada situación (Jolibert, 2003:24).

En este marco es necesario revisar los fundamentos del concepto de competencia y reconocer sus bondades y limitaciones. De acuerdo con el lenguaje y habla contemporáneos se identifican cinco grandes acepciones para el término de competencia (Levy-Levoyer 1997):

1. Autoridad: cuando se decide qué asuntos y atribuciones quedan bajo la potestad de un profesional.
2. Competencia como competición: relativo a las estrategias para el desarrollo de una lucha que puede estar en el campo deportivo, de producción y venta de productos y servicios, todos ellos generados para rivalizar.
3. Competencia como cualificación: cuando se está aquilatando si un candidato muestra las cualidades que se exigen como pertinentes para un puesto.
4. Competencia como incumbencia: se utiliza para acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado.
5. Competencia como suficiencia: cuando se fijan las especificaciones que se consideran mínimas o claves para el buen hacer competente y competitivo.

De acuerdo con la teoría de la competencia, Claude Levy definió las competencias como repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. "... la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996: 40).

Al respecto, el Dr. Lloyd McCleary presenta una definición de competencia y dice: "La competencia es precisada como la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido".

De lo anterior se deduce que una persona es competente cuando:

- Conoce cuáles son sus capacidades.
- Puede demostrar lo que sabe.
- Sobresale del resto por su capacidad para desarrollar procesos terminales.

Como se observa, una persona competente tiene características que lo conducen al autoanálisis de sus posibilidades de desarrollo, así como de sus carencias, pero para llegar a este punto de formación, el docente debe utilizar el modelo de enseñanza que le permita tanto a él como a su alumno conocer y demostrar los logros alcanzados en relación con las competencias. Decirle a un estudiante que él será competente para conocer o realizar un proceso es lo más recomendable; basta que utilizar un verbo inicial y se le dará al joven la pauta para alcanzar la competencia.

En este punto es necesario considerar cómo el enfoque comunicativo ha contemplado tres tipos de competencias:

- Conceptuales

A este tipo de competencias, se les define como el dominio que el estudiante debe tener sobre el conjunto de conocimientos teóricos necesarios, que sustentan una materia. En este grupo encontramos muchos de los conocimientos que deben ser conocidos por el alumno; hablamos de conceptos, teorías, tratados, que servirán como sustento a otros conocimientos o procesos más complejos.

- Metodologías

Las competencias metodológicas son aquellas que indican al estudiante los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo. Para este tipo de competencias el alumno conocerá, comprenderá o aplicará un proceso claro, es decir, que le llevarán a un resultado si lo sigue de manera correcta.

- Humanas

Dentro de las áreas del conocimiento, el alumno verá la necesidad desarrollar competencias que le permitirán desempeñarse en su campo laboral, donde utilizará los conocimientos de índole general y formativa que se encuentran en el plan de estudios como parte de su formación integral.

En términos de la relación entre competencia y campo profesional existen tres tipos de competencias:

1. La competencia académica.
2. La competencia profesional
3. La competencia laboral.

Las competencias académicas son responsabilidad de las instituciones educativas; las competencias laborales son los aprendizajes que serán a nivel del lugar en donde se está laborando. Las competencias profesionales, como su nombre lo indica, son responsabilidad de las instituciones de formación profesional. Las competencias profesionales, académicas, se agrupan en competencias esenciales y deben ser desarrolladas por todo ser humano. Se dividen en competencias genéricas y corresponden a todos los campos del conocimiento; por ejemplo, la capacidad para el manejo de la comunicación escrita, el liderazgo, el trabajo colaborativo. Por lo tanto, algunas definiciones sobre competencias profesionales retomadas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), contemplan:

Las competencias profesionales son un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales. Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de realización, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos.

Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas.

En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos Bañuelos (2007:108).

Jaramillo presenta un cuadro donde se resumen algunas competencias que deberán ser desarrolladas por todo profesional, así también, se establecen en la segunda columna posibles indicadores de las mismas.

COMPETENCIAS EN LOS PROFESIONALES DEBEN DESARROLLAR

Tabla.1

Competencia	Indicadores
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resumir aplicar información encontrada a su trabajo • Capacidad para la comunicación oral
Capacidad para presentar y defender sus ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la comunicación escrita
Capacidad para aprender continuamente	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de idiomas
Entusiasmo por la formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la búsqueda de información
Entusiasmo con el manejo de la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la selección de información pertinente
Habilidad para el manejo de software	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resumir y aplicar la información encontrada a su trabajo

Fuente: (Jaramillo, 2007:29)

En el caso específico de las competencias y saberes que deben generar los maestrantes de la FES Ar., es conveniente reconocer que en el ámbito internacional hay nuevos enfoques en el contexto educativo, siendo el modelo de *aprendizaje basado en competencias educativas*, el que está ganando terreno. En resumen, el reconocimiento de que los actores deben ser capaces de adquirir conocimientos y demostrarlos a partir de aprender cosas, y de aprender las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas.

Por lo tanto, la FES Ar., debe propiciar el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes que de manera autónoma y metódica se verán reflejadas en su quehacer científico. La adquisición de habilidades que le permitan a los maestrantes operar con creatividad en diversas ramas del saber supone la articulación de dos dimensiones: la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Desde un enfoque epistemológico que concibe el conocimiento y la producción del mismo como estructuras evolutivas de proposiciones, se reconoce como única a la estructura conceptual de cada individuo. "Por lo expuesto, el desarrollo de capacidades en los estudiantes se produce con los contenidos a los cuales se aplican. Y el logro de capacidades guarda estrecha relación con la posibilidad de profundizar dichos contenidos, trabajándolos en el aula" (Paredes, 2007: 199).

Aquí es necesario detenerse en la clarificación de las competencias para la investigación que debe priorizar la FES Ar. Es decir, todas las materias y cursos ofertados por la coordinación del posgrado dentro de la propia Universidad deben sustentarse en una lógica de programación que dé coherencia al desarrollo de ciertas competencias que favorezcan el desempeño profesional.

En la siguiente tabla, se retoman 35 competencias genéricas propuestas, clasificadas en tres grupos. Cabe aclarar que de este cuadro se retomarán aquellas competencias que sean útiles para realizar el análisis de las competencias tanto de los maestrantes como de su producción escrita.

COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Tabla 2

Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos generales básicos Conocimientos básicos de la profesión y específicos de la especialidad Habilidades para aplicar criterios científicos y tecnológicos Capacidad de análisis y síntesis <i>Habilidades para organizar y estructurar informes técnicos y presentaciones orales</i> Habilidades básicas de cómputo <i>Habilidades de gestión de la información</i> Capacidad de organizar y planificar <i>Comunicación oral y escrita en la propia lengua</i> <i>Conocimiento de una segunda lengua</i> Resolución de problemas Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Habilidad para exponer y comunicar</i> Capacidad para escuchar y respetar otros puntos de vista acerca del tema y de la forma que adopta en su trabajo Capacidad crítica y autocrítica Habilidad para incorporar reflexiones, sugerencias y recomendaciones de otras personas acerca de su trabajo Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario Habilidad para ser disciplinado en la organización y desarrollo del trabajo <i>Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas</i> Apreciación de la diversidad de criterios y culturas Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético Capacidad para superar resistencia 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación Capacidad para generar nuevas ideas Diseño y gestión de proyectos Liderazgo Habilidad para trabajar de forma autónoma Capacidad para aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro

Fuente: (Paredes, 2007:200)

Las competencias que de manera intencional se resaltan demuestran que el campo de la comunicación tanto verbal como escrita es una veta muy productiva para elevar la calidad de los maestrantes de la FES Ar. Los resultados del análisis de los proyectos de investigación que se presentan más adelante dan cuenta de que ningún esfuerzo por elevar el nivel de dominio sobre la comunicación en sus diferentes vertientes es una actividad ociosa. Por el contrario, el trabajo etnográfico realizado con algunos de los maestrantes de PPedagogía, demostraron que los estudiantes reconocen adolecer de algunas competencias necesarias para un desempeño de calidad y aprueban los esfuerzos realizados por las autoridades del plantel a partir del semestre 2007-I.

En otro orden de ideas, en el campo de lo educativo, Perrenoud (2004) aborda la profesión docente de una manera concreta, proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad docente (Altet, 1994). Por lo tanto toma como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación

DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

Tabla 3

<i>Competencias de referencia</i>	<i>Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)</i>
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</p> <p>Trabajar a partir de los errores y obstáculos en el aprendizaje.</p> <p>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</p> <p>Implicar a los alumnos en actividades de investigación en proyectos de conocimiento.</p>
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos</p> <p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</p> <p>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</p> <p>Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</p>
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase</p> <p>Compartir, extender la gestión de clase a un espacio más amplio</p> <p>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades</p> <p>Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p>
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad</p>

	<p>de autoevaluación en el niño.</p> <p>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</p> <p>Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta".</p> <p>Ofrecer la definición de un proyecto personal del alumno.</p>
5. Trabajar en equipo	<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Formar y renovar un equipo pedagógico.</p> <p>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p>
6. Participar en la gestión de la escuela	<p>Elaborar, negociar un proyecto institucional.</p> <p>Administrar los recursos de la escuela</p> <p>Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</p> <p>Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</p>
7. Informar e implicar a los padres	<p>Favorecer reuniones informativas y de debate.</p> <p>Dirigir las reuniones.</p> <p>Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.</p>
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<p>Utilizar los programas de edición de documentos.</p> <p>Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</p> <p>Comunicar a distancia a través de la telemática.</p> <p>Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza</p>
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<p>Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad</p> <p>Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</p> <p>Participar en la creación de las reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</p> <p>Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</p> <p>Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</p>
10. Organizar la propia formación continua	<p>Saber explicitar sus prácticas</p> <p>Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</p> <p>Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</p> <p>Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</p> <p>Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</p>
<p><i>Fuente: Archivo Formation Continue. Programme des cours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, Éste referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.</i></p>	

El autor resume en este cuadro aquellas competencias que demandan ser valoradas en el posgrado de la FES Ar., ya que constituyen iniciativas que requieren implantarse en cualquier nivel educativo, y especialmente en el posgrado. Por lo tanto, retomando nuevamente a Perrenoud, el concepto de competencia dentro de la maestría en Pedagogía, debe representar una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta concepción contempla cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquesta tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Alteet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998) los cuales permiten determinar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 19979).

Por consiguiente, las competencias a desarrollar en los estudiantes del posgrado deben atender a los tipos de situaciones en las que da un cierto control; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión. Pero sobre todo, se requiere conceptualizar la naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

1.5. EL MANEJO DE LAS COMPETENCIAS EN LOS DIFERENTES ENTORNOS PEDAGÓGICOS.

La agrupación de la *teoría acerca del lenguaje*, *teoría acerca de la lengua como disciplina de estudio* y la *teoría acerca del aprendizaje* constituye el *modelo pedagógico* que ha regido la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde 1960 hasta la actualidad. Se denomina enfoque estructuralista cuando analiza a la lengua y *modelo pedagógico tecnocrático* cuando se refiere a su aplicación a todas las disciplinas educativas. Aunque este enfoque ha sido el más utilizado, no representa la única teoría acerca del aprendizaje de la lengua.

Hasta 1960 el *modelo pedagógico tradicional* (aprendizaje asociacionista), mostraba un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coronado por el "esfuerzo". Lo que actualmente se conoce como "análisis sintáctico" (nomenclatura del estructuralismo), se denominaba "análisis lógico-gramatical". El

lado positivo de la introducción del estructuralismo en la educación fue la aparición de la especificidad y el rigor analíticos y clasificatorios.

En este modelo los aspectos discursivos y textuales estuvieron referidos a lo literario. Por otra parte, la llegada del estructuralismo a las aulas no significó un cambio radical de las prácticas didácticas. Inscrito en el ámbito científicista, el estructuralismo como teoría lingüística representó la independencia de la lingüística de los dominios de la filosofía y de la lógica. Su concepción de la lengua como forma y como relación entre funciones y su afán clasificatorio y analítico diferían del modelo anterior en lo que a rigurosidad científica se refiere.

Dicho de otro modo: la riqueza taxonómica y analítica del estructuralismo lingüístico contribuyó a un nuevo y más rico conocimiento de la lengua, pero, unida a la teoría del aprendizaje conductista, el estructuralismo llegó a las aulas de las escuelas -secundarias primero y luego primarias- y formó parte cómoda y "exitosamente" del modelo pedagógico que a posteriori se llamó tecnocrático (Marín, 2004).

Marta Marín agrega que este modelo pedagógico se caracteriza por la distancia entre los sujetos y los objetos del aprendizaje, distancia entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, distancia entre el enseñante, portador de saberes, y el aprendiente, cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados por no pertinentes o inexistentes. Es así como las actividades de enseñanza están centradas en el supuesto desarrollo de las competencias lingüísticas -y sólo las lingüísticas- de los estudiantes. Pero esas competencias lingüísticas únicamente valen en cuanto empiezan y terminan en el ámbito escolar, pues se confía en que el aprendizaje se produzca por ejercitación mecánica, es decir, mediante la repetición constante de reproducción de textos. "En la antigua Pedagogía llamada de expresión escrita el niño ni se expresa ni escribe sino que realiza sólo ejercicios (gramática + vocabulario + conjugación + ortografía = redacción) y copias, con la eficacia y aburrimiento que todos conocemos (Jolibert, 2003: 14).

Se supone que esa ejercitación mecánica estímulo-respuesta, que en el campo de la sintaxis se realiza sobre enunciados ajenos, producirá, por transferencia, habilidades de construcción sintáctica cuando se trate de producir enunciados propios. Sin embargo, en el nuevo paradigma de la educación, para el docente enseñar a escribir significa instruir en cuanto a la producción de textos (y no sólo frases o párrafos) en situaciones de comunicación reales. En un esquema de este tipo, las actividades metalingüísticas son secundarias en relación con las actividades de producción. Al mismo tiempo, ellas cubren un campo más amplio que la gramática de la frase.

En el caso que nos ocupa, para saber escribir los estudiantes de la maestría en Pedagogía deberían poseer una estrategia de producción textual que vinculara:

1. La capacidad de representación: representación de la situación y del tipo de texto que se les pide producir, en este caso un proyecto de investigación;
2. Las competencias que les permitan identificar las principales características lingüísticas de los textos argumentativos.
3. La aptitud para administrar globalmente la actividad de producción de manera que consideren los diferentes niveles de análisis de un texto: situación de producción, superestructura, enunciación, gramática textual, microestructuras a nivel de la frase.
4. Las competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas) competencias mínimas necesarias para todo tipo de texto, es decir, no solamente el proyecto de investigación.

De esto se desprende que los maestrantes no generen las competencias necesarias para aprender a escribir simplemente escribiendo, por mucho que lo intenten, sino que es necesario que aprendan a producirlos, y para ello todos los profesores del posgrado deben elaborar, en un trabajo conjunto con los estudiantes, "instrumentos de sistematización y criterios precisos de evaluación, susceptibles de ser reutilizados posteriormente" (Jolibert, 2003: 15).

No obstante, la intención no debe ser reducir la Pedagogía del lenguaje escrito a manuales sobre técnicas de redacción, por el contrario, el acto de escribir debe comprometer la actividad de los maestrantes, de modo que este acto sea significativo para ellos. Sólo en un ambiente de vida cooperativa unido a una Pedagogía de proyectos el estudiante encontrará las condiciones necesarias para la eficacia de su aprendizaje.

1.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN

En la actualidad, el "enfoque comunicativo", da cuenta de las transformaciones que se están produciendo en el aprendizaje de la lengua. Esta denominación se refiere a la teoría lingüística que informa de las nuevas prácticas, pero estos cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica.

Las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una teoría del aprendizaje distinta de las anteriores, a otra teoría acerca de la lengua y a una noción distinta del propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela (Marín, 2003: 25).

Podríamos caracterizar este modelo pedagógico diciendo que se propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significación social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

La *teoría del aprendizaje* que esta ideología pedagógica supone es el *constructivismo* en un sentido amplio, y no solamente el constructivismo piagetiano (Carretero, 1994).

La *teoría de la lengua* que se propone es la que la concibe como *discursividad* o como *textualidad*, es decir, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones.

Ahora bien, la enseñanza de cualquier disciplina se apoya en una teoría de la disciplina y en una teoría del aprendizaje, pero este enfoque de la educación lingüística descansa, además, en la *teoría de la escritura* y en la *teoría de la lectura como procesos*.

El *propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela* es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la *competencia comunicativa*, y ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de "inscribirse" en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo, sino de la identificación de una lengua como constituyente del propio sujeto.

1.7. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y SUS COMPONENTES

Uno de los principales aportes al estudio de las competencias, lo aporta el modelo de las competencias comunicativas, el cual surge desde la concepción del lenguaje en el ambiente de la comunicación. Desde el momento en que el hombre nace inicia una serie de procesos cognitivos que le permiten vincularse con el mundo a través del lenguaje en sus diferentes facetas, es decir, el individuo siempre tiene una intención comunicativa con un doble componente: el contenido y la función pragmática. Por lo tanto se puede decir que el proceso cultural es comunicación y todo el comportamiento social es comunicativo.

Sí particularizamos el concepto de competencia comunicativa, éste proviene de la expresión "Communicative competente" que fue introducida por vez primera en la literatura por Dell Hymes (1972), refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también socialmente apropiados (Oliva, 1998). La competencia comunicativa se define como "... el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado" (Pérez, 1996). Éste es un proceso

dinámico basado en la negociación de significados entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular.

El punto nodal de la teoría de la competencia comunicativa es sin duda la importancia del significado, así como la acción de leer y escribir mensajes, donde el sentido e intencionalidad ostentan un lugar destacado. Para los fines de este estudio, es sustancial el intercambio de significados que son guía y fuente de los aprendizajes, progresivamente más estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto. Es así que la competencia comunicativa, aprovechando el concepto de competencia lingüística, está ligada a la capacidad de generar discursos gramaticales aceptables mediante frases correctamente construidas y con un propósito perfectamente definido. Bajo esta óptica, una discapacidad manifiesta en los procesos de la generación de la competencia comunicativa dará como resultado problemas de comprensión y aprendizaje, lo cual, supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos que estén vinculados con la competencia comunicativa.

La teoría de la competencia comunicativa ha centralizado su campo de conocimiento en tres componentes:

Sociolingüístico. Aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje.

Lingüístico. Abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema.

Pragmático. La interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación; cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos (conceptos: un saber), unas habilidades y destrezas (procedimientos: un saber hacer) y una competencia existencial (actitudes: un saber ser).

Una contribución importante en este campo lo proporciona la semiótica, la cual concibe a la comunicación como un efecto de la convergencia óptima de la significación generada por el enunciador y de la significación interpretada por el enunciatario.

Bajo la nueva visión de las competencias comunicativas las investigaciones lingüísticas, posteriores a la década de los sesenta, que se centraron ya no en la oración sino en el texto como unidad comunicativa, produjeron, junto con las investigaciones acerca del aprendizaje, una verdadera revolución copernicana acerca de la enseñanza de la lengua y del tipo de aprendizajes que deberían promoverse.

Es así como la sociolingüística, la teoría y el análisis del discurso, la psicolingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación y las teorías de la comunicación, proponen una concepción de la lengua distinta de la del estructuralismo.

Esta *concepción de la lengua como actividad textual*, y no meramente oracional, postula que la comunicación verbal de los seres humanos no se realiza por medio de oraciones, sino a través de textos o discursos como unidades de significación. Los textos o discursos, por otra parte, se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y organizar lo que dicen. Esto supone que una comunicación eficaz y adecuada pone en juego ciertas competencias o habilidades que conforman la competencia comunicativa. Cuando el sistema de signos que se usa para comunicarse es la lengua, la competencia comunicativa incluye otras competencias, como lo muestra el siguiente esquema:

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tabla 4

<u>Competencia Comunicativa</u>	Competencia lingüística. Consiste en la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos.
	Competencia discursiva. Consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica.
	Competencia textual. Consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido.
	Competencia pragmática. Consiste en la capacidad de lograr un determinado efecto intencional mediante el texto que se ha construido.
	Competencia enciclopédica. Consiste en el conocimiento del mundo y en el conjunto de saberes más particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz, por parte de los interlocutores.

De esta forma, es lógico que si la educación tradicional se ocupó principalmente de la competencia lingüística, el estudiante termine con una formación relativamente aceptable en cuanto al análisis sintáctico, pero poco desarrollada en las otras habilidades.

El surgimiento de las teorías actuales del aprendizaje ha demostrado que una instrucción sustentada en el aprendizaje memorístico de la conjugación verbal, el análisis sintáctico y la clasificación de palabras resulta insuficiente para alcanzar un dominio apenas aceptable de la redacción.

En el caso particular de los maestrantes en Pedagogía el desempeño de las otras competencias que constituyen la competencia comunicativa se desarrolla durante toda la vida y no sólo en la instrucción básica. De esta forma, al redactar los proyectos de investigación los estudiantes se enfrentan a cuestionamientos como:

- ¿Con qué empiezo? (competencia textual).
- ¿Los lectores conocerán el tema? (competencia enciclopédica).
- ¿Cómo logro convencer a mi auditorio? (competencia pragmática).
- ¿Entrego sólo el texto o hago una presentación? (competencia discursiva).

1.8 TEORÍA DEL APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN

Los aprendizajes de la lengua en el aula no sólo están determinados por cómo se concibe el objeto de aprendizaje, es decir, según qué teoría de la lengua se establecen los contenidos, sino que a esa teoría del objeto siempre ha correspondido una teoría del aprendizaje. Es así como el estructuralismo, con su concepción de la lengua principalmente como forma y no como significado, y su afán clasificatorio, encontró en la psicología conductista el modo más viable de transmitir esos contenidos en las aulas. Y es así también como parecería imposible suponer que la competencia comunicativa podría aprenderse a través de consignas conductistas como: "Subrayar todos los adjetivos de este texto y transcribir debajo sólo los adjetivos no connotativos", o como: "Subrayar todos los conectores del texto, transcribirlos debajo e indicar su significado".

Si el objetivo de la educación lingüística es que *los alumnos se apropien de la lengua como un lugar desde el cual enunciar la palabra propia*, y que esta apropiación se manifieste en una mejora del desempeño comunicativo, especialmente a través de la lectura y la escritura de textos, deberíamos plantearnos que *esta apropiación sólo puede realizarse por una construcción interna* del que aprende (por ejemplo: darse cuenta de cómo se organiza un texto para que sea eficaz o cuál fue la intención de un emisor al producir un texto, o cuál es el sentido global de éste) y no por una imitación del conocimiento, tal como la repetición memorística de una clasificación o de un paradigma, o el reconocimiento automático del sujeto en varias oraciones. Constructivismo es una palabra que por un lado atemoriza a algunos docentes, y por el otro ha dado lugar a un uso poco responsable del término. En el primer caso, se supone que no se puede ser constructivista si no se han leído los libros de Piaget; en el otro extremo de la escala uno podría llegar a pensarse como docente constructivista si siguiera al pie de la letra un libro escrito según las teorías de Piaget. Por otra parte, la interpretación silvestre del constructivismo dio origen a malos entendidos graves, como suponer, por ejemplo, que debía reducirse al máximo la intervención del docente en el aprendizaje, o que los alumnos debían repensar y adquirir por sí solos los conocimientos que la humanidad ha adquirido y desarrollado hasta ahora. Enseñar según una teoría

constructivista del aprendizaje no es adherirse a un solo representante de esta corriente; tampoco es colocar al alumno en soledad frente a un objeto de conocimiento y hacer que lo manipule para llegar a conclusiones; consiste más bien en:

- tener en cuenta sus esquemas previos de conocimiento,
- tener en cuenta su posible zona de desarrollo próximo,
- promover conflictos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender un texto,
- ofrecerle actividades orientadas y con sentido,
- proponer aprendizajes significativos,
- promover el aprendizaje en grupos de pares,
- dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo y sobre los mecanismos de comprensión y aprendizaje.

Hacer todo esto implica tener en cuenta que el constructivismo no es solamente una teoría piagetiana, sino que incluye los siguientes aportes:

- Teoría de los esquemas.
- Teoría de Piaget.
- Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Teoría del aprendizaje de Vigotsky.
- Psicología cognitiva.

1.9. LA TEORÍA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO

Los textos escritos son, claramente, hechos de lectoescritura y constituyen el material fundamental de la educación lingüística, ya se trate de interpretarlos o de escribirlos. Aparece entonces, dentro del marco teórico, otro elemento importante relacionado con la recepción y producción de textos escritos: la teoría de la lectura como proceso y la teoría de la escritura como proceso. La alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del individuo. Esta *alfabetización en sentido amplio*, o *conocimiento letrado*, avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos. Esto implica que la lectoescritura no es lo que se aprende en los primeros grados sino una actividad comunicativa continua del individuo en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado. Cualquier estudiante puede encontrarse en una situación comunicativa nueva en la cual necesite producir o interpretar textos orales o escritos que nunca había producido o interpretado antes. Es el caso del docente, por ejemplo, ante la ejecución de su primera planificación, o de la escritura de un informe que nunca había realizado, o ante la producción de una monografía o un trabajo práctico durante su curso de actualización. La ejecución de un acto de lectoescritura nuevo pone en juego la necesidad

de adquirir nuevos conocimientos letrados más allá de la habilidad de codificar o decodificar. Incorporar esos nuevos conocimientos letrados también es un hecho de alfabetización. Por lo tanto, *la educación lingüística siempre es un trabajo de alfabetización permanente* que incluye los hechos de lectoescritura: no se aprende ni se enseña a leer y a escribir sólo en los primeros años de la educación sistemática; se aprenderá durante toda su vida, y el trabajo con sus alumnos -no importa el año de su escolaridad- consistirá en proponerles siempre nuevos hechos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognoscitivo, para que sigan aprendiendo a leer y escribir.

Se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo, lo cual no implica un leer y escribir caóticos o no significativos (obligatorios), sino un hacer con guía experta y propósito claro y real. La escritura y la lectura se enseñan. Esto es, que se enseñan estrategias de comprensión lectora para que el que las aprenda pueda ser un lector comprensivo y no repetitivo-autónomo. Del mismo modo, se enseñan procedimientos de escritura tales como planes, borradores, revisión, propósito, y consideración del receptor. De modo que tener en cuenta, en este enfoque, las teorías de la lectura y de la escritura como procesos significa que *en ese aprender a leer y escribir constante, en esa alfabetización permanente, se utilizan los procedimientos y las estrategias que proporcionan estas dos teorías*. Este tema será desarrollado más adelante, aunque por ahora, la siguiente figura muestra cómo se articulan las teorías que hemos caracterizado hasta aquí con sus implicaciones pedagógicas, y cómo el conjunto tiende a la constitución de *una tríada educativa: los maestros, los alumnos y los textos* (estos últimos en cuanto producidos e interpretados, no en cuanto objetos de análisis).

ENFOQUE COMUNICACIONAL

Figura 1



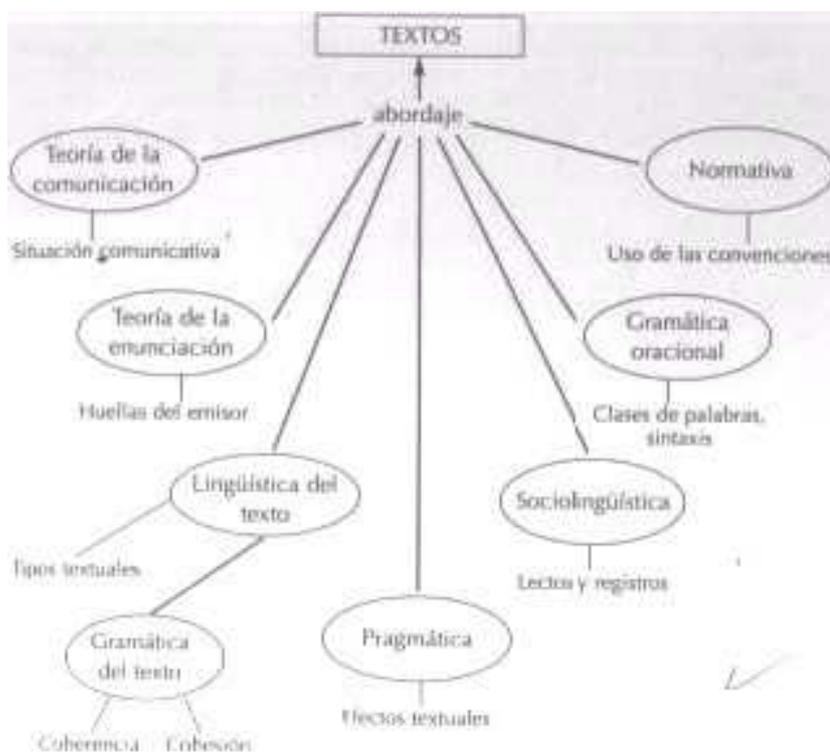
1.10. APORTES DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE AL ENFOQUE COMUNICATIVO

Que los textos sean parte de la tríada de la educación lingüística hace que se plantee otro problema: ¿cómo usarlos para que aparezcan al servicio de mejorar la competencia comunicativa? ¿Cómo cambiar el abordaje para que sean hechos de lectoescritura y no objetos de análisis estructural?

Para desarrollar las actividades propias del enfoque estructural-conductista de la enseñanza de la lengua, los docentes emplearon algunos aspectos del saber lingüístico: análisis sintáctico, taxonomía gramatical, normativa, teoría literaria. Actualmente, el enfoque comunicacional de la lengua se nutre, además, con otras disciplinas de las ciencias del lenguaje, tal como se muestra en la figura 2.

LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE EN EL ENFOQUE COMUNICACIONAL

Figura 2



A continuación se describen los aspectos esenciales de aquellas disciplinas que han sido utilizadas en el enfoque comunicacional:

Teorías de la comunicación y de la enunciación: conocimiento de los componentes del acto comunicativo, con la consiguiente conciencia que el emisor tiene de su receptor, y de cómo emisor y receptor están inscriptos o representados de alguna manera en el texto. Conciencia de la situación comunicativa en la que se produce un hecho lingüístico.

Lingüística del texto: conocimiento de los tipos de texto o discurso y sus variedades con descripción de sus superestructuras. La lingüística del texto abarca también la *gramática del texto*.

Gramática del texto: conocimiento de las estructuras textuales y de los mecanismos de cohesión textual y, dentro de ellos, el de progresión temática (distribución y alternancia de información vieja y nueva). Este conocimiento favorece la comprensión lectora y la producción de textos propios con alta eficacia comunicativa.

Pragmática: estudio de las intenciones del emisor, a las que responde un texto, y de los efectos *que se pueden o quieren lograr a través de él*.

Sociolingüística: conocimiento de las variaciones del código más adecuadas para diversas situaciones comunicativas. Esto implica el conocimiento de los lectos (dialecto, cronolecto, sociolecto) y la elección del más apropiado; también implica conocimiento y elección de los registros (formal, informal, oral, escrito y técnico).

Normativa: conocimiento y uso de las convenciones de la lengua, tales como: ortografía, puntuación, grafías, uso de los tiempos verbales, etcétera.

Gramática oracional: en este caso no se trata de introducir un conocimiento nuevo sino de cambiar sustancialmente el enfoque y la finalidad del estudio de la sintaxis. De modo que lo que se enseñe en la escuela sea *usar y combinar los recursos sintácticos que ofrece la lengua para construir enunciados propios con la mayor eficacia comunicativa posible*. Y este logro no se adquiere a través de la práctica del análisis sintáctico sino de una tarea individual de “montaje” por parte de cada usuario de la lengua, tarea donde se combine lo sintáctico, lo morfológico y lo semántico en un empeño comunicativo.

1.11. HACIA UN NUEVO ESQUEMA DE LA COMUNICACIÓN

Hasta el momento se le ha dado un peso importante tanto a las competencias como al enfoque comunicativo como ejes rectores de este estudio, sin embargo, es necesario contextualizar de la misma forma a la comunicación. Como la antropología se ocupa de los comportamientos humanos, la comunicación es un tema de estudio crucial para esa disciplina, porque el concepto de comunicación excede los aspectos puramente lingüísticos o verbales. Tampoco se la concibe sólo como transmisión de

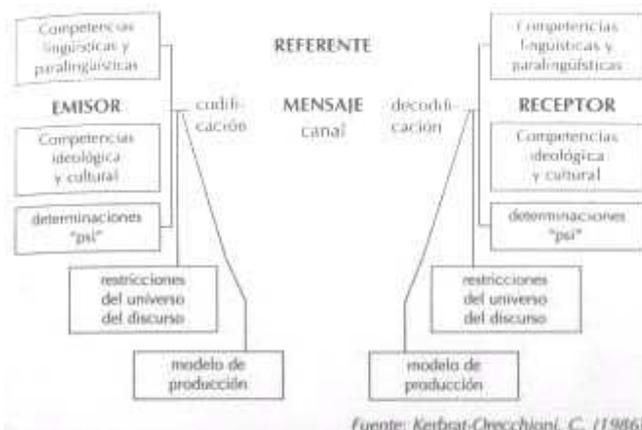
informaciones, sino que la antropología y la comunicología sostienen que los seres humanos comunican, primordialmente, modos de conducta. Por otra parte, además, hay una gran cantidad de comportamientos sociales ligados al acto de comunicarse que son motivo de interés, más allá de lo que corresponde estrictamente a la lingüística. Por estas razones ya se consideran inaceptables los modelos esquemáticos y mecanicistas de la comunicación, como el de Jakobson que se remonta a los modelos teóricos de matemáticos e ingenieros.

... los comunicólogos sostienen que la comunicación humana no es un hecho mecánico en el que el emisor (persona o máquina) transmite información a un receptor (persona o máquina) sino un proceso dinámico en el que las personas se encuentran inmersas en situaciones sociales que condicionan su comunicación. Es más: corrientes actuales de la lingüística (Ducrot, 1994) sostienen que el lenguaje no es informativo, sino argumentativo y otros sostienen que la comunicación, especialmente la de los medios masivos, transmite patrones de conducta (publicidad, teleteatros, etc.) o de pensamientos (noticieros, programas periodísticos) (Marín, 2004:46).

Este nuevo paradigma en que se mueve la comunicación ha motivado a lingüistas como la francesa Kerbrat-Orecchioni a formular un nuevo esquema de la comunicación:

MODELO DE COMUNICACIÓN DE KERBRAT-ORECCHIONI

Figura 3



Los componentes de este modelo propuesto por Kerbrat incluyen:

Competencia lingüística y paralingüística: incluye la capacidad para “armar” enunciados según las reglas gramaticales (emisor) y para interpretarlos (receptor), así como la capacidad de usar y de interpretar la entonación (que es el elemento más cercano a lo lingüístico), y algunos elementos no verbales como los gestos, la distancia, la mirada, los silencios, según la cultura en que la comunicación se produzca.

Competencias ideológica y cultural: abarca al “conocimiento del mundo” o “competencia enciclopédica”. Téngase en cuenta que la palabra “ideológica” no alude a ideología política, sino al conjunto de creencias

y representaciones acerca del mundo. En general, suele comprobarse que la comunicación es más fluida cuando las instancias emisora y receptora comparten un mismo universo ideológico y cultural.

Determinaciones psicológicas: Se refiere a las imágenes de sí mismo y del otro que tienen los que se comunican, así como de su vínculo.

Restricciones del universo del discurso: el emisor (o instancia emisora) no elige libremente “lo que debe o quiere decir”, sino que está restringido por la situación comunicativa y por las características del tipo de discurso o texto que esa situación le impone. Los distintos elementos que componen la situación comunicativa o contexto, por un lado, y el tipo de discurso por el otro, determinan, conjuntamente, “lo que puede y debe decirse”. Entonces las características de los tipos de discurso o texto son conocimientos que la instancia emisora necesita para hacer eficaz y adecuada su comunicación.

Modelo de producción/ interpretación: se trata de un conjunto de reglas (aún no explicitadas por los lingüistas) que rigen los procesos de codificación y decodificación y que son comunes a todos los usuarios de una lengua. Parecería ser que incluyen tanto la competencia lingüística como la ideológica y cultural y datos acerca del contexto comunicativo.

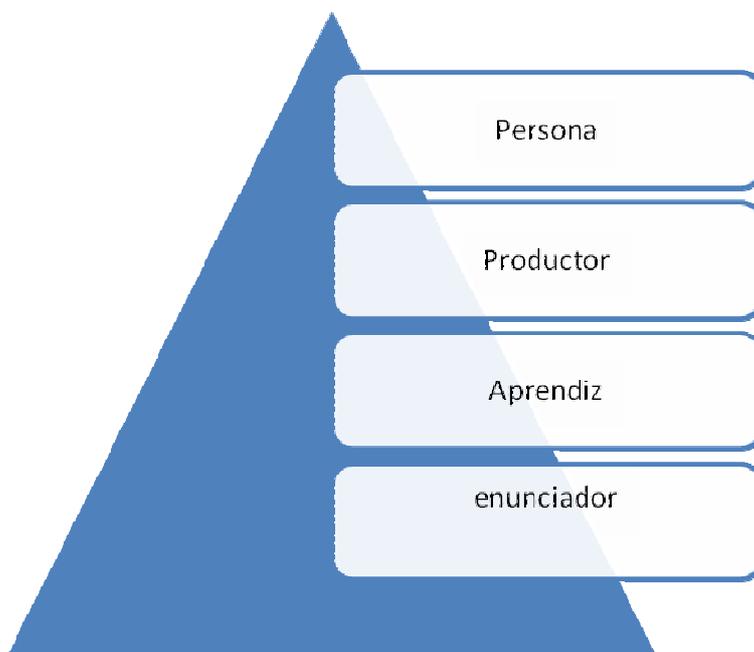
1.12. CONSTRUCCIÓN DE UNA REPRESENTACIÓN POSITIVA DEL ESTUDIANTE DE POSGRADO HACIA EL LENGUAJE ESCRITO

Después del recorrido realizado por los distintos conceptos hasta aquí propuestos, es necesario presentar algunas consideraciones respecto a lo que este trabajo debería de generar en beneficio de los estudiantes del posgrado. Primeramente, el maestrante de Pedagogía debe tener una representación dinámica respecto a lo que atañe a la construcción del proyecto de investigación. Es decir, el estudiante podría visualizar un escrito constituido de textos y no de frases que luego habría que colocar unas junto a otras. Por lo tanto, el proyecto de investigación es un escrito elaborado (y no preexistente en términos absolutos) e incluso un escrito en elaboración (una producción), un proceso, un material que se trabaja y reconstruye tantas veces como el tema de investigación lo requiera. El ver al proyecto como un producto en continua transformación ayudaría a reducir el estrés que le provoca al estudiante el no ver concluido su trabajo en corto tiempo.

Por otra parte, cada entrega parcial del texto forma parte, en cada ocasión, de una visión de proyecto general que le sustenta; Por lo tanto, el estudiante de posgrado debe ser capaz de realizarlo con éxito cuando conozca sus mecanismos y sus criterios de realización óptima. Para alcanzar esta lógica de construcción, se debe generar una representación dinámica del maestrante como sujeto productor de textos de calidad. Para ello el estudiante debe asumirse como:

EL ESTUDIANTE COMO PRODUCTOR DE TEXTOS

Figura 4



- Como *persona* que se apropia a la vez del mundo y del lenguaje a través de la práctica de la escritura;
- Como *productor de textos* competente (“lo puedo hacer porque sé lo que hay que hacer para lograrlo”) cuyas competencias están en desarrollo;
- Como *aprendiz* (“escribir es algo que se aprende”) que debe conducir sus aprendizajes, elaborar los instrumentos necesarios y utilizarlos en forma adecuada, escoger los criterios de logro y evaluar sus producciones y sus progresos.
- Como *enunciador de escritos* realizando una utilización específica del lenguaje que difiera de la enunciación oral.

En el caso que del proyecto de investigación el objetivo de los docentes del programa de maestría en Pedagogía debería ser en primer lugar producir un texto adecuado a situaciones precisas y concretas. Para ello, se debe acompañar al estudiante en dos momentos fundamentales de la construcción del texto: el antes y el durante de la redacción. Para ello Jolibert (2003), sugiere la siguiente ruta crítica:

Antes de la producción el maestrante debe ser capaz de:

1. Identificar de manera precisa los **parámetros de la situación** de comunicación escrita que van a determinar su producción:
 - ¿Quién es el *destinatario* exacto de mi escrito? ¿Cuál es su estatus? ¿Tengo con él una relación de iguales o no?
 - Yo, como *enunciador*: ¿En qué calidad escribo? ¿Como persona individual? ¿Como escolar? ¿Como representante de mis compañeros?
 - ¿Con qué *propósito* escribo?
 - ¿Cuál es el *desafío* al escribir (es decir, cuáles son los riesgos en caso de que lo que he escrito sea inadecuado?
 - ¿Cuál es su *contenido* exacto? (¿qué tengo que decir? ¿qué deseo decir?).
2. Tener una **representación previa** del producto final que se desea producir:
 - ¿Qué *tipo de texto* escoger de la gama de textos posibles?
 - ¿Cuál será su aspecto general, su *silueta*?
 - ¿Qué *materiales* debo escoger?

Durante la producción.

Un productor de textos competente es aquel que es capaz de:

1. Delimitar los principales **niveles lingüísticos de la textualización**:

Superestructura:

- “Bloques de texto” (Silueta);
- Esquema tipológico (dinámica interna, desde la apertura hasta el cierre);

Lingüística Textual:

- Función(es) dominante(s) organizadora(s) del lenguaje;
- Enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modalización;
- Coherencia textual:
Coherencia semántica y progresión,
Sustitutos (anafóricos),
Sistemas temporales y adverbios de tiempo,
Nexos;

Lingüística Oracional:

- Orden de las palabras o grupos de palabras,
- Relaciones sintácticas
- Manejo de oraciones complejas
- Microestructuras ortográficas...

2. Para cada uno de estos niveles, movilizar sus conocimientos y competencias y tratar de adquirir otros si es necesario.
3. Manejar los constantes ajustes entre los diferentes niveles durante las relecturas y reescrituras. (Jolibert, 2003: 28-29)

De aquí se desprenden algunas cualidades que los docentes deben inculcar en los estudiantes como, por ejemplo, el maestrante debe:

Saber conducir un proyecto de investigación desde sus elementos básicos (objetivos, tareas, cronograma).

Poseer una estrategia o buscar alguna para lograr este propósito (“¿Cómo hacerlo?”, es decir, ser capaz de identificar las tareas, jerarquizarlas y utilizarlas en el momento adecuado).

Saber elaborar instrumentos, saber buscarlos y saber utilizarlos en forma autónoma.

Ser capaz de llevar a cabo un proyecto o tarea que se emprende hasta el final.

De los puntos anteriores se desprenden importantes compromisos que los docentes del programa de maestría en Pedagogía deben asumir como prioritarios para incorporar paulatinamente a los estudiantes en una dinámica de trabajo acorde con los estándares internacionales.

1.13. PRIMERAS CONSIDERACIONES

El término de comunicación, con todo el espectro de opciones que implica, representa mucho más que una disciplina dentro de un mapa curricular, por lo tanto debe ser entendido como el marco general donde se inscriben otros conceptos lingüísticos. Por mencionar algunos, las nociones de enunciación, actos de habla, funciones del lenguaje y texto.

De esta forma, la expresión “saber comunicar” no consiste en repetir modelos (incluidos los más avanzados y progresistas), sino tener presentes, en cada acto comunicativo, los componentes que lo integran para darle la atención necesaria a cada uno.

En el caso de la redacción del proyecto de investigación los estudiantes del posgrado deben tener en mente tanto el perfil de sus receptores (o lectores) así como de sus competencias. Pero al mismo tiempo, el maestrante debe conocer y usar el registro adecuado para el tipo y estructura de texto que pretende redactar.

En esencia las competencias comunicativas no deben ser tratadas como un tema curricular específico y aislado de un contexto amplio y heterogéneo, sino que bajo el nuevo enfoque por competencias se

presenta como un saber hacer con el lenguaje, cuyo aprendizaje y práctica debieran manifestarse constantemente en todas y cada una de las materias que cursan los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo se suma a la propuesta de investigadores como Marín (2003), en la que el ser un buen comunicador es un aprendizaje que transcurre a lo largo de toda la vida de quien quiera tener voluntad comunicativa.

Sin embargo, esto no implica que haya que dejar de lado la enseñanza de temas como ortografía, sintaxis, progresión temática, entre otros. Por el contrario, estos contenidos tienen que ser recursivos y aparecer consecuentemente, en ocasión de la mayoría de los aprendizajes vinculados con la enseñanza de la redacción.

Por otra parte, en mi experiencia como docente de la carrera de comunicación he comprobado que la memorización de reglas ortográficas y la reproducción automática de diversos escritos no garantizan la adquisición de la competencia para construir eficientemente un texto.

Sostenemos esto por varias razones: una de ellas es el principio de la obligatoriedad; otra, el hecho de que es evidente para los alumnos... que un esquema de modelo teórico está alejado de lo que es la práctica de los usuarios de una lengua. La reproducción "automática" de un concepto lo vuelve entonces totalmente a-significativo, convirtiéndolo en un "saber escolarizado" (Marín, 2003: 69).

En cambio, el proyecto de investigación por la riqueza que encierra como elemento de socialización del estudiante, debe irse convirtiendo en el pretexto ideal para que la comunicación escrita adquiera una relevancia mayor en la cotidianidad del estudiante de posgrado.

CAPÍTULO II EL CONTEXTO SOCIAL Y ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROYECTOS DE TESIS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

El conocimiento es poder.

La información es libertadora. La educación es la premisa del progreso,

en toda sociedad, en toda familia”,

Kofi Annan (1938)

Este capítulo pretende ubicar al lector en un contexto que permita reconocer las condicionantes, que han dado pie a la formación de la cultura académica del posgrado en Pedagogía de la FES-Ar. Con este propósito se presenta una descripción de las necesidades que dieron origen a la UNAM, así como a su posterior diversificación vía las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (actualmente Facultades). Para ello, se recuperó no sólo los datos provenientes de fuentes documentales, sino que además, se realizaron entrevistas para la obtención de testimonios vivos.

El capítulo está dividido en tres partes. En una primera instancia se destacan las políticas universitarias que favorecieron el surgimiento de nuevos campus como parte del proceso de modernización y descentralización de la UNAM. En una segunda instancia, se describe su proceso de diversificación con el surgimiento de las FES y los CCH hasta llegar a la apertura de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales en sedes múltiples. En la tercera parte, se realiza un encuadre contextual donde la globalización ha motivado nuevos paradigmas para la vida académica del estudiante universitario, conceptos como competencias, habilidades y saberes obligan a nuestra universidad a generar nuevas opciones para enfrentar los retos del cada día más competido mercado laboral. Además, se profundiza en la concepción del proyecto de investigación desde su complejidad particular como herramienta de planeación científica.

2.1. PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Antes de abordar de manera directa los antecedentes que han dado forma en lo general a la Facultad de Estudios Superiores Aragón, y específicamente a la maestría en Pedagogía, inicio con una reflexión

respecto a la importancia que tiene el tema de las competencias para el desarrollo de la presente investigación. Por lo tanto, es incuestionable que las estructuras sociales, económicas y políticas de México se han modificado conforme se adaptan a las actuales condiciones del nuevo entorno generado por la globalización. Estos cambios se ven con más claridad en campos como la ciencia y la tecnología; ya que ambas han impactado los procesos productivos y por ende las condiciones de vida de la sociedad. En el contexto internacional, México ha visto como la formación de una nueva distribución geopolítica entre las naciones nos ha orillado a impulsar el aumento de la competitividad como una forma de protegernos de las embestidas de empresas trasnacionales mucho más organizadas y con estándares de competencia perfectamente desarrollados.

Por lo tanto, el país inmerso en este contexto de cambios acelerados demanda transformaciones en la organización y desempeño de la educación superior, en los procesos de modernización de los sistemas educativos, en otras palabras, la sociedad exige nuevas formas en el cumplimiento de las funciones sustantivas de toda universidad: docencia, investigación y extensión de la cultura.

La encomienda de las universidades del país, es brindar la formación académica de los futuros profesionistas de México atendiendo las condiciones actuales del ámbito laboral a las cuales se enfrentarán sus egresados, por ejemplo: adecuación constante en la estructura de puestos y mayor cualificación en casi cualquier ocupación, disminución de la oferta laboral en el sector público y crecimiento en el sector privado, aumento de oportunidades en el sector de empleo no estructurado, pérdida de estabilidad en el trabajo en función de una mayor inestabilidad en las empresas, una creciente demanda de conocimientos básicos en el manejo del lenguaje escrito y oral, y con ello, nuevas exigencias de formación en los sistemas educativos.

Con base en las tendencias del empleo, "para el año 2020 el 90% de la mano de obra estará ocupada en la micro, pequeña y mediana empresa, tanto en el sector industrial como en el de servicios" (ANUIES, 2000). En ambos casos, es muy probable que los establecimientos pequeños sean absorbidos por las grandes empresas, entonces el papel de la educación superior se concentrará en formar técnicos y profesionales con una fuerte orientación para el autoempleo y la creación de microempresas.

Asimismo, "la educación superior deberá caracterizarse por los siguientes elementos para enfrentar los retos de trabajo:

- Ser polifacéticos en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
- Ser flexibles ante la diversificación y evolución del mundo laboral.
- Estar preparados para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas y el dominio de otros idiomas.
- Ser capaces de contribuir a la innovación y ser creativos.
- Contar con una actitud positiva para emprender sus propios negocios y empresas.
- Están interesados en el aprendizaje para toda la vida y preparados para ello.
- Ser capaces de trabajar en equipo.
- Contar con capacidades de comunicación y sensibilidad social.
- Ser capaces de hacer frente a las incertidumbres.
- Estar animados de un espíritu de empresa.
- Estar dispuestos a asumir responsabilidades.
- Contar con una formación sólida en los conocimientos y capacidades generales.
- Desarrollar aptitudes para resolver problemas" (ANUIES, 2000).

De esta manera, el capital humano egresados de las universidades, estará obligado a nuevas formas de certificación de sus conocimientos y habilidades, Por lo tanto, instituciones como la UNAM sólo certificarán los estudios y otros organismos ligados con los campos profesionales serán quienes certifiquen las competencias laborales.

Al respecto, el plan de desarrollo 2005-2009 de la FES Aragón menciona:

Lo anterior nos lleva de escribir otro reto para las instituciones de educación superior, el cual consiste en establecer alianzas estratégicas en el terreno cultural y educativo, por medio del fortalecimiento de programas de intercambio movilidad de estudiantes y profesores, la realización de proyectos investigación y programas académicos conjuntos entre licenciatura y posgrado y el establecimiento de redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento.

Otro elemento que las universidades deben considerar es el proceso de consolidación de estudios de posgrado, con el propósito de lograr mayor especialización en las diversas áreas del conocimiento vinculadas a la investigación. Las estrategias tradicionales de concebir el aprendizaje no serán suficientes para responder claramente a los cambios ya mencionados. El reto ahora se dirige a diseñar propuestas de intervención pedagógica que den un uso más eficiente de los recursos, tiempo formas y espacios para aprender.

La Universidad Nacional Autónoma de México, una de las más antiguas en el continente, es reconocida como la mejor universidad de América Latina de acuerdo con una evaluación que sobre las mejores universidades del mundo hizo el Instituto de Altos Estudios de la Universidad de Shangai Jiao Tong (Secretaría Técnica del Consejo de Planeación, 2004).

Esta posición se iba consolidando través del tiempo, generando el reconocimiento tanto de la comunidad académica nacional, como de otras naciones. De esta forma la UNAM responde a las demandas sociales y tecnológicas del México moderno, es así que sus posgrados mantienen su liderazgo, brindando apoyo a otras secciones de educación superior e impulsando la calidad de sus programas. Cabe destacar que la mayoría de sus programas de posgrado se encuentran acreditados por el padrón de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) lo que permite a sus estudiantes de este nivel contar con apoyos económicos mediante la asignación de becas. No obstante, la universidad debe trabajar para dar respuesta a los nuevos cambios que los esquemas de competencia internacional le exigen.

Como se aprecia el tema de competencias representa un tópico de interés para toda la comunidad universitaria, y especialmente para los pedagogos, quienes mediante el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje podemos intervenir de manera activa en la generación de saberes y habilidades necesarios para alcanzar el dominio de las competencias que todo profesional debería poseer. A continuación, inició el recorrido histórico que le permita al lector ubicar el contexto en que se ha consolidado el modelo educativo de la FES Ar.

2.2. EL PROYECTO DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA UNAM

La universidad periférica mexicana como toda institución social, con sus particularidades, su carácter académico definido por sus funciones básicas (docencia, investigación y difusión de la cultura), constituye desde su fundación a principios de la década de los 70 un espacio de reflexión intelectual, pero también un escenario de lucha en el que distintos grupos y sectores pugnan por el poder y el control político de acuerdo a sus intereses ideología y propósitos específicos (Rojas, 2005: 51).

El proceso de descentralización de la Universidad Nacional Autónoma de México, el cual dio pauta a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, como es el caso de la ENEP Aragón,

tuvo lugar durante la década de los 70 y, más particularmente, en el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez, quien se caracterizó por llevar a cabo la transición del modelo de desarrollo estabilizador al modelo de desarrollo compartido.

Según Latapí (1980) dicho proceso constituyó una de las múltiples respuestas que el Estado mexicano de ese entonces le dio la crisis política y social que éste había sufrido durante el movimiento estudiantil de 1968, el que, entre otros aspectos, logró exhibir el agotamiento de los diferentes componentes del proyecto nacional poscardenista que se había venido conformando en el país desde los años 40 tras el arribo al poder del general Manuel Ávila Camacho. De esta forma, durante el régimen echeverrista la educación coadyuvaría al restablecimiento del consenso político e ideológico entre los distintos grupos estudiantiles e intelectuales disidentes quienes en ese año considerado como axial de la vida pública nacional habían sido los principales protagonistas del cambio democrático en el país. Sobre el particular, Pablo Latapí reconoce que fueron los acontecimientos estudiantiles de 1968 los que condicionaron la política educativa durante el régimen, al tiempo que sugiere la importancia que habría de tener en las preocupaciones del gobierno echeverrista la educación superior (Latapí, 1980: 49).

Para materializar su proyecto educativo, desde el inicio de su administración, Luis Echeverría efectuó una amplia consulta entre los diferentes sectores sociales. Simultáneamente a esto el Estado mexicano desarrolló un proceso de modernización educativa dirigido particularmente hacia el sistema universitario nacional en el que tenía como objetivos: "Lo mismo atender complejos reclamos organizativos pedagógicos y financieros, como hacer frente a la doble herencia política del 68" (Varela 1996:7). En este contexto habría que destacar precisamente un considerable incremento al presupuesto destinado a las universidades autónomas por ley o instituciones públicas.

Gran parte de estos recursos fueron orientados a hacer crecer la matrícula universitaria, la que entre 1971 y 1977 pasó de 171,314 a 367,984 alumnos (Varela 1996: 46-47). En este caso el incremento representó en 114.8%. Por su parte, en el resto de la educación superior, el crecimiento fue relativamente menor, aun cuando también muy significativo: 109.8% (Varela 1996: 46-47), mientras que en el conjunto del sistema educativo apenas registró el 42.5% (Varela 1996: 46-47). De esta manera el subsistema universitario público llegó a abarcar alrededor de dos tercios de los alumnos inscritos en todo el sistema superior del país.

Simultáneamente al crecimiento de la matrícula universitaria se fortalecieron las actividades sustantivas en las universidades públicas del país, al igual que se privilegió la creación de nuevas instituciones de educación media y superior, a las que se les puede dividir en las siguientes tres subcategorías (Varela 1996:61-63): a) universidades fundadas durante el sexenio echeverrista --1970-1976--; b) los centros educativos que ya existían, pero que en ese periodo adquirieron el carácter jurídico de universidades; y c) las instituciones creadas al interior de la UNAM con la finalidad de atender la demanda educativa, tanto en el bachillerato como los estudios profesionales o de licenciatura.

Así en la primera de las vertientes destacaría, entre otras, la creación de las siguientes instituciones educativas: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en 1973; Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) en 1974 y la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) durante el último año del sexenio echeverrista. Por su parte, las instituciones educativas que adquirieron el carácter de universidades públicas fueron: la Universidad Autónoma de Aguascalientes en 1974 y la Universidad Autónoma de Chapingo y la Universidad Autónoma de Tlaxcala durante 1976.

Finalmente, entre 1971 y 1974 la Universidad Nacional creó, por un lado, el Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyo objetivo fue recibir estudiantes de educación media superior y de licenciatura, y, por el otro, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales quienes descentralizaron a la UNAM dentro del área metropolitana de la Ciudad de México. En 1970 llevó la rectoría de la UNAM el doctor Pablo González Casanova, quien al igual que su antecesor, el ingeniero Javier Barros Sierra, contaba con el reconocimiento y respeto de amplios sectores de la comunidad universitaria y la intelectualidad progresista del país dado su trayectoria como profesor, investigador, analista sociopolítico y, aun, como autoridad universitaria la máxima casa de estudios del país.

De esta manera, durante una efímera administración de 31 meses (mayo de 1970 diciembre de 1972), la cual habría de empatarse con los dos primeros años del gobierno echeverrista, el Dr. González Casanova llevó a cabo una serie de importantes transformaciones que giraron alrededor de su proyecto reformista, al que denominó nueva universidad.

Los ejes fundamentales del proyecto eran: "a) la reforma académica; b) la reforma del gobierno universitario; y c) la reforma de la difusión política y cultural" (González Casanova 1972: 8-9). Asimismo consideraba necesario ampliar las posibilidades de educación, implantar nuevos métodos de enseñanza

escolares y extraescolares, abrió las puertas a miles de estudiantes, aumentar el número de cuerpos colegiados con representación estudiantil y de profesores en los planteles escolares y los institutos, fortalecer las uniones y asociaciones de profesores e investigadores, así como asumir una posición política tendiente a reafirmar los principios universitarios más característicos de los valores de la universidad latinoamericana (González Casanova, 1972: 8-9). En síntesis, se contemplaba la idea de romper con la enseñanza técnica y atomizada, acercando el trabajo manual e intelectual, el científico, el histórico y el político (González Casanova, 1972: 8-9).

Precisamente, de estas líneas generales es donde encontramos el antecedente más inmediato de las escuelas nacionales de estudios profesionales. El proyecto planteaba la necesidad de descentralización creando nuevos campos que tuvieran las mismas funciones de Ciudad Universitaria, la que debería funcionar como semillero para el desarrollo de estos nuevos centros. Los programas de estudios deberían ser más flexibles y contemplar la interdisciplinariedad, la integración entre la teoría y la práctica, así como la vinculación entre la investigación y la docencia (Elizondo 1981: 17:18).

Empero, sólo algunos de los elementos constitutivos del proyecto reformista del rector Pablo González Casanova llegaron a materializar. Fue el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades y el tema de universidad abierta, mientras que el referente a la descentralización de los campos para estudios profesionales nunca logró cristalizar, por lo menos en aquella primera fase.

Sin embargo, a finales de 1972 y como consecuencia de la que sería la primera huelga laboral en la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Dr. González Casanova renunció a la rectoría de la UNAM. A partir de 1973 y hasta finales de 1980, esto es, durante ocho años consecutivos, el lugar que dejó lo ocuparía el doctor Guillermo Soberón Acevedo, quien de manera radicalmente diferente a la de su antecesor no contó desde un principio con el apoyo ni consenso de la comunidad estudiantil, magisterial y sindical de la UNAM.

Simultáneamente a la obsesión pacificadora, la multicitada administración se propuso otro objetivo más: la inmediata canalización de la acelerada expansión de la matrícula estudiantil en las carreras de licenciatura que se había venido resintiendo en la UNAM como consecuencia natural de la creación, desde 1971 de los CCH. La solución que se propuso a este problema fue la desconcentración territorial de aquellas carreras de licenciatura impartidas en el campus de Ciudad Universitaria para el primer tercio de la década de los setenta ya registraban altos índices de población inscrita.

2.3. EL SURGIMIENTO DE LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Fue en este nuevo contexto en el que surgieron las ENEP, aún cuando como señala Aurora Elizondo: "sin un proyecto concreto, pero eso sí bajo una política general de modernización del corte tecnocrático que tiende a considerar el problema educativo como de índole técnico en donde una buena administración, racional y planificada, permitirá obtener mejores rendimientos" (Elizondo, 1981: 18). Traducido a otras palabras se concibieron planteles con poca academia y mucha administración.

De esta forma el proyecto Soberón pretendía asumir el nuevo concepto de universidad, a partir del cual ésta dejaba de ser el centro del saber para convertirse en una empresa, en un gran centro de capacitación en donde la eficiencia, el orden, el control y la racionalidad resultara lo más importante" (Elizondo 1981: 18). En otras palabras, la modernización implicaba evitar el peligro de la transformación, por lo que se hace necesario detener y prevenir todo tipo de movimientos de carácter disidente.

Dentro de esta tesitura, el diseño del proyecto de las ENEP se llevó a cabo aceleradamente entre 1973 y 1974 al calor de la presión pacificadora estudiantil sufrida por la ciudad universitaria que tan sólo en el primer lustro de la década de los setenta experimentó un vertiginoso crecimiento de casi el 60% (en 1990: 35). En esta dirección a mediados de 1973 fue presentado al autodenominado Colegio de Directores de la UNAM el proyecto descentralizador, el cual fue aprobado el 19 de febrero de 1974 durante una sesión del Consejo Universitario. Un mes después de esta resolución el rector Guillermo Soberón inauguró formalmente la ENEP Cuautitlán; en marzo de 1985 la de Acatlán e Iztacala y en enero de 1976 Zaragoza y Aragón.

Para mediados de los setenta las cinco escuelas interdisciplinarias, también denominadas unidades multidisciplinarias, quedaron estratégicamente enclavadas en zonas geográficas del Distrito Federal (Zaragoza) y del estado de México (Acatlán, Aragón, Cuautitlán e Iztacala) que se destacaban por su alto índice poblacional. Al iniciar formalmente sus actividades estos planteles ofrecieron las 25 carreras de mayor demanda en toda la UNAM, para lo cual se utilizaron los planes y programas de estudios vigentes en ese momento en las respectivas escuelas y facultades localizadas en la Ciudad Universitaria.

Los objetivos al crear estas escuelas fueron la comprensión de la masificación poblacional de ciudad universitaria, sino que también se buscaba experimentar con nuevos métodos y modelos enseñanza aprendizaje, así como aplicar la interdisciplinariedad entre las diferentes carreras existentes en cada una de las cinco unidades, esto es, independientemente de la diversidad diaria disciplina de estudio: sociales, ingenierías, humanidades, artísticas, de la salud, etc.

2.4. TRANSFORMACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

La Escuela nacional de Estudios Profesionales Aragón inicia sus labores el 16 de enero de 1976, su nacimiento responde al Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, para regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior de México. La Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM se ha consolidado, en sus primeras tres décadas, como una alternativa profesional, cultural y deportiva para los habitantes del nororiente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. La universidad está ubicada en el municipio de Netzahualcóyotl, zona marginada con necesidades de diversa índole; por lo que la facultad atiende a los habitantes de Ecatepec, Coacalco, Tultitlán, Texcoco, Tecámac, Los Reyes la Paz, Chimalhuacán, Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza.

Con una población superior a los 15 mil alumnos, distribuidos en 12 carreras, y una planta docente de más de 2000 académicos, entre profesores de carrera y de asignatura, técnicos académicos y ayudantes, durante más de 30 años esta universidad ha dado salida a profesionistas de las siguientes carreras: arquitectura, derecho, economía, diseño industrial, ingeniería civil y mecánica eléctrica, Pedagogía, periodismo y comunicación colectiva, relaciones internacionales, se sociología, planificación para el desarrollo agropecuario e Ingeniería en computación. Pablo Ortiz Macedo fue el primer director, quien se encargó de iniciar la aventura de los fundadores y recibir a estudiantes, docentes y administrativos, con sólo tres edificios para aulas y bibliotecas.

Enrique Díaz Barreiro Saavedra, decano de la carrera de Arquitectura, recordó que en aquella época sólo se veían llanos alrededor. Sin embargo, una década después este lugar se pobló de forma rápida, lo que demuestra la importancia de estas instituciones, porque de ellas se generaron servicios para la comunidad, como alumbrado público y suministro de agua potable.

“Los servicios llegaron con la Escuela, con lo cual esta zona semidesértica se convirtió en un nuevo conglomerado urbano que se identificó con ella”. Era un gran reto, pero “el cariño que tenemos por nuestra casa de estudios nos hizo enfrentarlo”, indicó. Un momento importante se dio el 2 de septiembre de 1980, cuando por acuerdo del Consejo Universitario, se creó la Maestría en Enseñanza Superior (hoy Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía), y en enero de 1985 aprobó la Especialización en Ciencias Penales y la Maestría en Derecho.

Una década más tarde, y como respuesta a las demandas y necesidades sociales, se fundaron los centros de Educación Continua y de Lenguas Extranjeras, donde se incorporaron, además del inglés, francés e italiano, idiomas como portugués, alemán, ruso, japonés, latín y náhuatl. En 1996, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, se edificó el Centro Tecnológico Aragón, el cual ha servido para la investigación y la enseñanza de las ciencias fisicomatemáticas y las ingenierías.

Además, el equipamiento de este recinto ha permitido la realización de diversos proyectos para el mejoramiento ambiental y en el área de cómputo, así como en temas de vanguardia que han impactado en instituciones públicas y privadas, pero, sobre todo, han apoyado a la comunidad aledaña al plantel. En sesión extraordinaria del 31 de marzo de 2005, el pleno del Consejo Universitario aprobó, por unanimidad, la transformación de Escuela en Facultad. Esto ha representado para la comunidad aragonesa en su conjunto, un reconocimiento al esfuerzo y compromiso de sus integrantes por la labor educativa, de investigación y de difusión de la cultura durante estas tres décadas. Además, esta conversión es un aval para el trabajo que los docentes realizan día con día, de reconocer las aportaciones que han generado sus análisis, y de subrayar la importancia del plantel como entidad educativa universitaria, que ha formado ya a 26 generaciones de profesionistas de doce licenciaturas, además de los egresados de los cuatro programas de posgrado con que cuenta.

Constituirse en Facultad ha alentado a sus miembros a continuar en este esfuerzo, pero también obliga a mejorar las bases de la actividad académica, a extender más los vínculos con la sociedad y el sector productivo y a seguir con el fomento de más expresiones artísticas. Pero también a concluir los procesos de acreditación y a buscar que todos los programas de posgrado sean reconocidos por el Padrón de Excelencia del CONACYT.

Según datos que aparecen en el Plan de Desarrollo 2005-2009 la planta académica está conformada por 1,486 profesores, quienes ocupan 2,278 nombramientos: 233 ayudantes de profesor de asignatura “B”,

1943 profesores de asignatura, 65 profesores de carrera y 37 técnicos académicos. Los docentes imparten anualmente en promedio 3,054 asignaturas. En referencia a la formación de los docentes, sólo el 14% cuenta con algún grado académico, esto es, el 81% tienen licenciatura, 11% maestría o especialidad, 3% doctorado y el 5% son pasantes.

Por otra parte, es su mayoría los estudiantes de las FES Ar., proceden del bachillerato de la propia UNAM, se trata de alumnos con pase reglamentario; con un promedio de calificación entre 7.0 y 7.9 en el 56% de los casos y entre 8.0 y 8.9 en un 33%.

“En cuanto a la preparación escolar de los alumnos de primer ingreso presenta, en términos generales, una fuerte deficiencia que se nota que al parecer no han logrado la madurez suficiente, al grado que no son capaces de expresarse correctamente tanto en forma oral como escrita; no tienen hábitos de estudio y no cumplen con los perfiles de ingreso contemplados en los planes estudio” (Plan Nacional de Desarrollo 2005-2009: 46-47).

A la par de estos problemas, se presenta una deficiencia en la orientación vocacional, a un aval a condición de bajo nivel socioeconómico, es notorio por el entorno donde vive un alto porcentaje de los estudiantes. Para ejemplificar más esta problemática la investigación requirió de una contextualización más precisa que aquella que ofrecían los documentos existentes, por tal motivo, recurrimos a tres de los últimos cuatro directores para que ofrecieran un punto de vista más personal respecto a la manera en que vivieron esa transición entre la antigua Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón (carente de casi todo) hasta la recién nombrada Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Por cuestiones de disposición no se pudo contar con las opiniones de la Arquitecta Lilia Turcott, quien declinó en varias ocasiones el participar en las narrativas que a continuación se resumen.

A continuación se enumeran sólo aquellos segmentos que para fines prácticos son más relevantes en este momento.

COMENTARIOS DE LOS DIRECTORES DE LA FES ARAGÓN RESPECTO A LAS CONDICIONES DE LA FACULTAD

Tabla 5

Directores	Escuela	Alumnos	Propósitos de su gestión	Percepción de las competencias existentes
<p>M. en I. Claudio Merrifield Castro.</p>	<p>La escuela era un basurero, no había calles para llegar.</p> <p>Yo veía que la escuela tenía muchos conflictos, había grupos muy graves que mantenían a la escuela muy agitada.</p>	<p>Su nivel socioeconómico era muy bajo, su formación familiar muy deficiente.</p>	<p>Actualizar los planes en primer lugar y luego tranquilizar la escuela. Platicamos con maestros, con todos los alumnos y nos empezamos a llevar muy bien.</p> <p>Había sólo 3 maestrías. Yo introduje a la escuela la especialización en puentes. Mi intención es que fuera otra maestría <i>pero en rectoría no quisieron.</i></p> <p>La idea era mejorar el posgrado, contratar maestros con posgrado, profesores de carrera tratar de aumentar el número de profesores de carrera.</p>	<p>La formación con que llegan de prepa o CCH es bastante pobre.</p> <p>Muy mal en ortografía y redacción es una constante desde que inician.</p> <p>La imagen del estudiante de la FES respecto a la comunidad universitaria no es la misma, CU siempre ha sido elitista.</p>
<p>Lic. en RI y Derecho Sergio Guerrero Verdejo.</p>	<p>La escuela no se veía, había sólo dos edificios ..., no había ni forma de entrar</p> <p>Los maestros de licenciatura daban maestrías</p> <p>La escuela necesita directores realmente académicos no administrativos, ni burocráticos.</p>	<p>Los muchachos eran muy aguerridos, inquietos.</p>	<p>Se echó a andar la Maestría en economía</p> <p>Se creó la división de estudios de posgrado</p> <p>Era más importante el funcionamiento que la infraestructura.</p> <p>Se consiguieron profesores con posgrado</p>	<p>Hay egresados que ya tienen doctorado, pero no lo hicieron por iniciativa de la institución sino por inquietud propia.</p>

			para las maestrías.	
Dr. Carlos Eduardo Levy Vázquez	<p>Los primeros diez años, fueron de una lucha política por el poder, donde no se privilegiaba lo académico... En los siguientes diez años se consolidó el reconocimiento a la escuela y a sus profesores. Se modificaron los planes de estudio y se actualizaron. Ya en la tercera década... se dieron cuenta de que contar con buenas instalaciones... y darles definitividad a los profesores, traería mejores resultado.</p> <p>Los malos salarios... provocan que los maestros tengan hasta tres chambas.</p> <p>La mayoría de los profesores de tiempo completo producen poco, aunque tenemos algunos que destacan... por la calidad y cantidad de sus investigaciones.</p>	<p>El egresado de Aragón se diferencia de otros planteles por las carencias que tuvo una gran mayoría en su vida, y al llegar aquí entiende que nada se les va a dar por arte de magia.</p> <p>Son muchachos que no se dejan pisotear tan fácilmente, que no son agachados, que quieren... ser tomados en cuenta.</p> <p>Hay muchísimos egresados trancos que nunca se titularon... sin embargo Aragón ha generado verdaderos garbanzos de a libra, pues tenemos un embajador, cuatro cónsules, presidentes municipales, diputados, y senadores.</p>	<p>Estamos formando recursos humanos de alto nivel, o por lo menos ésa es nuestra misión, la formación de recursos humanos de riquísimo nivel, que sirvan para la parte orgánica de la universidad</p> <p>Dar una oportunidad a Aragón, para que las autoridades centrales no solamente vieran un Aragón rijo o flojo.</p>	<p>La gente no escribe, necesitamos más gente especialista en el ramo, que hable sobre problemas sociales.</p> <p>No sé si hay una falta de compromiso del director de tesis de exigirle más al alumno, no solamente en la redacción, en la ortografía y todo esto, sino en la consistencia, en la claridad.</p> <p>La libertad de cátedra te impide que haya una homogeneidad en cuanto a las características de la información que les das a tus alumnos.</p> <p>Falta mandar a más profesores al extranjero a ver otras latitudes, otras formas de preparación, de obtención de conocimiento, de entender cómo ven ellos el marco teórico o un protocolo de investigación.</p> <p>Estamos al último de todas las FES... tenemos el menor presupuesto, otras FES tienen, 400 profesores de carrera, aquí no llegamos ni siquiera a ochenta.</p>

En términos generales, los académicos mencionaron que su incursión en el área administrativa (dirección del plantel) no siempre fue algo buscado de manera intencional, sino que su perfil como conciliadores favoreció el que fueran tomados en cuenta por parte de las autoridades respectivas de la Universidad.

La FES- Ar., presenta un pasado marcado por pugnas en diversos ámbitos que incluía desde grupos de estudiantes sumamente combativos y demandantes, hasta trabajadores y docentes que necesitaban un interlocutor que estuviera dispuesto a dialogar. Todos concuerdan en que el estudiante promedio era fruto de los segmentos más bajos de la pirámide social y que por consiguiente presentaba carencias de todo tipo que se reflejaba en sus procesos educativos.

Actualmente, se ha avanzado mucho en materia de infraestructura y calidad del alumnado, sin embargo, persisten problemas que siguen afectando la adecuada calidad de los estudiantes y que representan áreas de oportunidad en donde deben trabajar las futuras administraciones. Uno de esos puntos débiles es sin duda la producción de textos de diversos usos como tesis, proyectos de investigación, reportes de lectura, artículos científicos y demás tareas y presentaciones, las cuales sin tener la formalidad de una tesis, sí contribuyen a la formación de habilidades comunicativas básicas.

2.5. EL PROGRAMA DE POSGRADO ÚNICO DE PEDAGOGÍA DE LA UNAM

El programa de Pedagogía de la UNAM inicia como Doctorado en Ciencias de la Educación en 1935 y desapareció en 1939. En 1935, el Departamento de Ciencias de la Educación se convierte en Pedagogía con dos programas autorizados de maestría y doctorado. Para 1960 la reestructuración académica genera también un programa de licenciatura. Sin embargo, el trabajo de formación de investigadores sólo se brindaba durante el doctorado. Al respecto, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM también experimentó un proceso difícil de asumir en la "realidad social" tanto por estudiantes y maestros, por el cambio de reglamento (Rébora, 2001). Los problemas que vivió un estudiante en este periodo, a manera de ejemplo lo describe, García Romero (2001) sintió al posgrado como el lugar en donde nadie quería adquirir responsabilidades administrativas, se le brindaron pocas oportunidades de escoger materias y horarios, había desconocimiento sobre el nuevo reglamento, no había comunicación entre docentes, administrativos e incluso tampoco entre estudiantes.

En el Plan de desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006, la maestría en Pedagogía no es considerada en los programas en proceso de fortalecimiento, de hecho, los programas de sociales, de las humanidades y artes tienen el mayor número de programas no aprobados. La maestría en Pedagogía forma parte del programa único del posgrado en Pedagogía de la UNAM, este programa

se desarrolla en cuatro entidades académicas: La Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), La facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), y recientemente se acaba de incorporar la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). Este programa tiene una historia y tradición en México desde 1935, cuenta con una trayectoria y reconocimiento por la producción académica de sus investigadores, tutores y profesores dentro y fuera del país.

Los objetivos del programa son:

- Propiciar la realización de investigaciones originales que favorezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en algunas de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.
- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel (UNAM, 1999:23).

2.6. EL PROGRAMA DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

El fortalecimiento del posgrado le permite gozar del status académico de facultad de estudios superiores a esta universidad. Actualmente se cuenta con alumnos inscritos en los programas de maestría y doctorado en economía, derecho y Pedagogía, así como la especialización en puentes.

“A la fecha el posgrado cuenta con una planta académica de 164 docentes, en las siguientes categorías: 128 profesores de asignatura “A”, cuatro profesores de carrera y 32 ayudantes de profesor de asignatura “B”. De éstos, ocho pertenecen al sistema nacional de investigadores. El 53% cuenta con el grado de maestría, el 28% con doctorado y el 4% tiene alguna especialización, el porcentaje restante posee una licenciatura, lo cual demuestra la urgencia de fomentar la obtención de grados en los profesores” (Plan de Desarrollo 2005-2009: 53)

Desde la antigua Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) “Aragón” existe el programa de posgrado en Pedagogía, el cual atiende a la población de la zona oriente de la ciudad de México y del estado de México. Actualmente, la institución cuenta con una gran cantidad de profesionistas que pretenden continuar con estudios de posgrado en el programa de Pedagogía de esta universidad; dicho programa tiene entre sus obligaciones más inmediatas: La obtención de mayores grados académicos de sus docentes, la conformación de un claustro de tutores e investigadores propios, un alto nivel de titulación de sus egresados, difusión de publicaciones e investigaciones propias; una mayor vinculación con otras instituciones e instancias de otros posgrados a nivel internacional, la conformación de una biblioteca y hemeroteca especializada. Para el logro y cumplimiento de estas responsabilidades asume una forma de organización y gestión peculiar y propia; ya que no cuenta con los mismos recursos de otras facultades.

Por otra parte, la FES Ar., atiende a un gran número de alumnos 249 (2005-2006) con un escaso presupuesto que se refleja en la falta de investigadores de tiempo completo y de profesores de carrera. Requiere de plazas de medio tiempo, plazas definitivas de asignatura ya que, casi la totalidad de sus profesores son recontractados semestralmente por horas, falta de cubículos para realizar trabajos de investigación y tutorías; no hay recursos propios adecuados para publicaciones, intercambios, visitas, estancias, asistencia a eventos académicos y congresos nacionales e internacionales. Sin embargo, debe cumplir con todas las obligaciones contraídas con las otras entidades con las que participa, es decir, la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

Actualmente, el Programa de Pedagogía de Aragón enfrenta serios desafíos generados por las económicas propias de una sociedad cada vez más diversificada, las condiciones de globalización que impactan el mercado laboral, así como las inercias de tipo social resultado de una sociedad cada vez más plural y democrática. Como respuesta a este entorno de alta competitividad, el Posgrado en Pedagogía debe actualizar sus campos de conocimiento y sus líneas de investigación, fortalecer la investigación en sus docentes y alumnos, dinamizar una cultura académica, mejorar los procesos de iniciación, consolidación y producción profesional de sus alumnos, tener una mayor vinculación y cooperación con otras instituciones e instancias; y ofrecer alternativas para mejorar la graduación.

Como factor esencial en el posgrado, se dará atención especial al trabajo tutorial impulsando los proyectos realizados por los maestrantes y doctorantes con líneas investigación claras, permitiendo acrecentar los productos de investigación y su difusión. Es así que la tarea sustantiva de investigación en las FES Ar., responde la necesidad de vincular la docencia con la investigación. Actualmente, las FES Ar., ofrece a los egresados de las doce licenciaturas y algunas maestrías 28 modalidades de titulación, en las cuales el proyecto de investigación casi siempre está presente.

Para el logro de sus objetivos, el plan de estudios se organiza en cuatro campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales que incluyen: 1) Docencia universitaria, 2) Gestión académica y políticas educativas, 3) Educación y diversidad cultural, y 4) Construcción de saberes pedagógicos. Estos campos de conocimiento ofrecen una pluralidad de opciones al alumno para seleccionar el más sólido y pertinente de acuerdo a sus necesidades e intereses, para lo cual se requiere de un currículum flexible, que combine líneas de investigación (formación y especialización). De los cuatro campos de conocimiento se desprenden 10 líneas de investigación que conforman el programa. A continuación se enumeran cada uno de los campos con sus diferentes líneas y con el cuerpo docente que los compone.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO

Tabla 6

<p>Docencia Universitaria.- Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos que se llevan a cabo en el aula, es decir la docencia áulica. Este campo incluye las siguientes líneas de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las didácticas emergentes y alternativas en educación ▪ La profesionalización docente ▪ La docencia y el desarrollo de planes y programas ▪ Las innovaciones educativas ▪ La Pedagogía y comunicación: Medios tradicionales y tecnologías de la información
<p>Gestión académica y políticas educativas.- Su objeto de estudio y ámbito de intervención está constituido por el nivel institucional, a partir del reconocimiento de la cultura académica que se recrea en él. Las líneas de investigación que incluye son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La gestión para la educación superior ▪ La gestión para la educación media
<p>Educación y diversidad cultural.- Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos formativos que se realizan tanto en el espacio de lo formal como en el de lo no formal. Sus líneas de investigación están enfocadas hacia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación para la salud ▪ Educación y valores ▪ Educación para la interculturalidad
<p>Construcción de saberes pedagógicos.- Su objeto de estudio y ámbito de intervención profesional se relaciona directamente con la producción del conocimiento pedagógico. Este campo está conformado por una sola línea de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación y posgrado.

PERSONAL DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES Ar.

Tabla 7

	Nombre y edad del docente	Línea de investigación	Campo de conocimiento	Formación	Nivel máximo de estudios	Antigüedad

1.-	Responsable: Dra. Rosa María Soriano Ramírez 48	Profesionalización Docente	I Docencia universitaria	Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ Dra. en Pedagogía	Doctorado	16 años
2.-	Dra. María Teresa Barrón Tirado 51			➤ Médico Cirujano ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ Dra. en Pedagogía	Doctorado	9 años
3.-	C. a Dra. Agustina Susana Limón y Sandoval 63			➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ C. a Dra. en Pedagogía	Doctorado	17 años
4.-	C. a Dr. Juan García Cortés 68			➤ Lic. en Filosofía ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ C. a Dr. en Pedagogía	Doctorado	17 años
5.-	Responsable: C. a Dr. Luis Gabriel Arango Pinto 33	Comunicación Pedagógica: tradicionales y tecnologías	I Docencia universitaria	➤ Lic. en Ciencias de la Comunicación ➤ Mtro. en Comunicación ➤ Dr. en Ciencias Políticas y Sociales	Doctorado	2 años
6.-	C. a Dra. María Guadalupe Salinas Jiménez 55			➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Psicología ➤ C. a Dra. en Pedagogía	Doctorado	4 años
7.-	Mtra. María de los Ángeles Cuellar Valencia 44			➤ Lic. en Sociología ➤ Mtra. en Comunicación ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	2 años
8.-	Mtro. Jesús García Badillo 43			➤ Lic. en Periodismo ➤ Mtro. en Mercadotécnica ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	3 años
9.-	Responsable: Dra. Guadalupe Villegas Tapia 50	Exploraciones Pedagógicas	I Docencia universitaria	➤ Lic. en Educación ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ Dra. en Pedagogía	Doctorado	2 años
10.	Dr. José Luis Romero Hernández 51			➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ Dr. en Pedagogía	Doctorado	7 años
11.	Mtro. Ramiro Macías Ortiz			➤ Lic. Filosofía ➤ Mtro. Ciencias de la educ. ➤ 5º. Sem. Doc. Pedagogía	Doctorado	1.5 años
12.	Responsable: Dr. Víctor Manuel Alvarado Hernández 48	Nuevas Tecnologías en Educación	I Docencia universitaria	➤ Lic. en Sociología ➤ Mtro. en Biblioteconomía ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ Dr. en Pedagogía	Doctorado	10 años
13.	Dr. José Antonio Jerónimo Montes 43			➤ Cirujano Dentista ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ Dr. en Pedagogía	Doctorado	8 años
14.	Dr. Rafael Ahumada Barajas 53			➤ Lic. en Periodismo ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ Dr. en Ciencias Políticas y Sociales	Doctorado	

15.	Mtro. José Luis Ortiz Villaseñor 53			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Médico Cirujano ➤ Mtro. en Tecnologías Educativas ➤ 1er sem. del Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	8 años
16.	Responsable: Dra. Rosa María Martínez Medrano 43	Reforma Educativa en la Escuela Secundaria	II Gestión académica y políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Trabajo Social ➤ Mtra. en Educación ➤ Dra. en Pedagogía 	Doctorado	10 años
17.	Dra. Andrea Olmos Roa 56			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Psicología ➤ Dra. en Comunicación, Cultura y Educación 	Doctorado	4 años
18.	Mtra. Martha Gaytán García 31			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Pedagogía ➤ 3o sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	1 año
19.	Mtra. Mercedes Carrasco Núñez			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Pedagogía ➤ 1o sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	1 mes
20.	Responsable: Mtra. Manuela Badillo Gaona 43	Políticas Educativa en Educación Superior	II Gestión académica y políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Relaciones Internacionales ➤ Mtra. en Administración y Desarrollo de la Educación ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años y medio
21.	Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores 43			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Sociología ➤ Mtra. en Ciencias de la Educación ➤ Dra. en Antropología 	Doctorado	2 año
22.	Mtra. Francisca Cruz Camargo 49			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Sociología ➤ Mtra. en Enseñanza Superior 	Maestría	5 años
23.	Mtro. José Sánchez Fabián 42			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Sociología ➤ Mtro. en Sociología Política ➤ C. a Dr. en Ciencias Políticas 	Doctorado	11 años
24.	Mtro. Enrique Cruz García 60			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Economía ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ 3er sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	8 años
25.	Responsable: Mtra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez 50	Interculturalidad y Educación Indígena	III Educación y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
26.	Dr. Antonio carrillo Avelar 55			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtro. en Ciencias Antropológicas ➤ Mtro. en Educación ➤ Dr. en Ciencias Antropológicas 	Doctorado	14 años
27.	Mtra. María Elena Jiménez Zaldívar 51			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
28.	Dr. Juan Bello Domínguez 43			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Sociología ➤ Mtro. en Sociología ➤ Dr. en Sociología 	Doctorado	9 años
29.	Mtro. Juan Carlos			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Antropología Física 	Doctorado	1 año

	Cortés Ruiz 45			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mtro. en Antropología ➤ Dr. en Antropología 		
30.	Responsable: Dr. Sergio López Ramos 54	Educación par Salud	III Educación y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Psicología ➤ Mtro. en Historia de México ➤ Dr. en Antropología 	Doctorado	2 años
31.	Dra. Consuelo R. Sosa López 41			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Historia y Etnohistoria ➤ Dra. en Historia y Etnohistoria 	Doctorado	1 año
32.	Dra. Margarita Rivera Mendoza 50			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Psicología ➤ Dra. en Antropología ➤ 3er sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	2 años
33.	C. a Dra. Norma Delia Durán Amavizca 52			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Filosofía ➤ C. a Dra. en Pedagogía 	Doctorado	2 años
	Responsable:	Educación y Valo	III Educación y diversidad cultural			
34.	Farrera Bravo Gonzalo 32			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Derecho ➤ Mtro. en Derecho ➤ 3º Sem. Doctorado en Derecho 	Doctorado	1 mes
35.	Dra. Reynalda Soriano Peña 52	Desarrollo de pla programas		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ Dra. en Pedagogía 	Doctorado	1 año y medio
36.	C. a Dr. Carlos Hernández Reyes 51			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtro. en Pedagogía ➤ C. a Doctor en Pedagogía 	Doctorado	5 años
37.	Responsable: C. a Dra. María de la Paz Santamaría Martínez 44	Formación y Posgrado	IV Construcción de saberes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Pedagogía ➤ C. a Dra. en Pedagogía 	Doctorado	9 años
38.	Mtra. María del Socorro Oropeza Amador 32			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Educación ➤ Mtra. en Pedagogía ➤ 3º Sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	2 años
39.	Mtro. Mauro Gelacio Peralta Silverio 42			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtro. en Investigación y Desarrollo de la educación ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía 	Doctorado	3 años
40.	C. a Dr. Eduwiges Torres Campos			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lic. en Sociología ➤ Mtro. en Enseñanza superior ➤ C a Dr. en Pedagogía 	Doctorado	1 mes

Fuente: Datos proporcionados por la coordinación del posgrado de Pedagogía FES Argón.

El cuadro presenta la organización de las líneas de investigación con sus respectivos responsables; se observa un nivel superior de estudios en los docentes y tutores. Casi la totalidad cuenta con doctorado y existe concordancia entre su formación profesional y las líneas de investigación en donde se encuentran ubicados.

Independientemente de que las entidades académicas están regidas por el mismo plan de estudios, el mismo consejo académico, (y se pueden hacer uso de la misma infraestructura instalada) y con un mismo presupuesto; cada una de las entidades tiene su propia historia, dinámica, vida institucional y cultura académica; por ejemplo la Facultad de Filosofía y Letras tiene una larga historia con académicos y profesores de carrera de tiempo completo que han consolidado líneas de investigación, El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) recoge la experiencia y tradición del CESU y del CISE, aglutina al principal cuerpo de investigadores de reconocido prestigio nacional e Internacional de la UNAM. La FES Acatlán contribuye con una gran tradición sobre la Pedagogía. En el caso de la FES Aragón en el programa de posgrado en Pedagogía, (2005-2009) se echó a andar el actual plan de estudios aprobado en 1999.

Las condiciones de cada sede son diferentes, el IISUE brinda seminarios, tutorías y sus investigadores son miembros de los comités tutorales, el instituto aporta doctores quienes fungen como tutores de los estudiantes del doctorado y como miembros de los comités tutores de las otras sedes. En la FFyL se concentran una amplia gama de académicos, docentes y tutores con líneas de investigación consolidadas y con un reconocimiento probado dentro y fuera de la comunidad universitaria. En el caso de la FES Acatlán como se acaba de integrar al programa único, está en un proceso de adaptación, que requiere tiempo.

En el caso de la FES Aragón, de acuerdo con la creciente demanda que se ha ido incrementando constantemente, ya que es la única oferta educativa que se encuentra al oriente de la zona metropolitana, asisten alumnos de las comunidades aledañas del estado de México, e incluso alumnos de los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla. La demanda no sólo se ha centrado en profesionales de la educación sino de otras carreras y disciplinas por la fuerte tradición de profesionalización de la docencia, es decir vienen docentes de preescolar, primaria y secundaria, además de aquellos que se dedican a la docencia del nivel medio superior y superior; si a esto le sumamos la fuerte tradición de la antigua maestría en Enseñanza Superior, que en un principio fue creada para formar y profesionalizar a los docentes de otras carreras de la antigua ENEP Aragón, entonces podemos entender porque de ella han egresado arquitectos, abogados, ingenieros, médicos y otros profesionistas.

En este sentido podemos concluir que las condiciones, características y evolución de cada sede son diametralmente diferentes por evolución, condiciones y características; sin embargo existen vínculos, convenios, acuerdos para que puedan existir intercambios de alumnos, docentes y tutores; esto de acuerdo con los requerimientos de vinculación de diferentes instancias, escuelas, facultades e institutos de la UNAM, en donde precisamente esa diversidad y pluralidad sea utilizada para coincidir en propósitos, sumar esfuerzos y articular experiencias en aras de ofrecer una amplia gama de posibilidades de formación a los alumnos.

Es importante el reconocer el origen de la ENEP Aragón porque surge en el contexto de la masificación y descentralización de la educación superior en la década de los setenta, originado por consultas y reclamos sobre el incremento de la atención a la demanda de estudios superiores en la década anterior, posturas políticas y la sobrepoblación estudiantil en Ciudad Universitaria (Rivas, 2003), “sin un proyecto concreto, pero eso sí bajo una política general de modernización de corte tecnocrático que tiende a considerar el problema educativo como índole técnica, en donde una buena administración, racional y planificada, permitirá obtener mejores rendimientos” (Elizondo, 1981:18). Así, es posible comprender una dependencia académica de la rectoría central hasta la fecha; la ENEP Aragón se estableció ante dificultades relevantes para la conformación de un cuerpo docente y la preparación de sus estudiantes; no existían grupos académicos sólidos para una adecuada orientación (Rivas, 2003). El entorno de las instituciones como la ENEP Aragón era marginal, se ubicaron hacia las afueras del centro urbanizado, Por lo tanto, la escasez de profesionistas calificados generaron cuadros académicos improvisados. La representatividad de las escuelas periféricas en Ciudad Universitaria en los Consejos técnicos quedó limitada a grupos muy pequeños, Por lo tanto su nivel de influencia fue escaso.

Con estas dificultades, la ENEP Aragón retoma los planes y programas de estudio para el nivel de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en 1980; sin embargo, su personal docente no contaba con características académica necesarias, por ejemplo, los Directores del periodo de 1978 hasta 1990 contaban con el grado de estudios de Licenciatura, tenían nombramiento académico de Profesor de asignatura y carecían de obras publicadas. Las condiciones académicas quizá fueron menospreciadas para estos centros educativos. El modelo educativo imperante basado en la tecnología educativa así como la perspectiva que su formación en el área biomédica le proporcionaba al rector en función Dr. Guillermo Soberón Acevedo influyeron de forma determinante en la aplicación de los programas educativos de estas escuelas periféricas, en específico en la ENEP Aragón al pretender la capacitación y profesionalización del estudiante, donde a su vez se priorizó el aspecto administrativo descuidando el ámbito académico. Ilustrando lo anterior se retoma el comentario de Kent (1990, citado en Rivas y Sánchez, 2001:162) con respecto al surgimiento de las ENEP cuando comenta su conformación como caracteriza a este periodo rectoral “atrás de una fachada de modernidad –las currículas modulares, el discurso de la interdisciplinariedad y la estructura departamental- se recrea una versión diluida y fragmentada del tradicionalismo académico y político. Esta ambivalencia es un signo dominante del estilo racional autoritario de modernización que caracterizó al periodo del rectorado soberonista, “estructuras modernas en un trazo formal pero rígidas en lo político e inmóviles en lo intelectual”. Kent (1990:119-120)

El 2 de septiembre de 1980, por acuerdo del Consejo Universitario, se creó la Maestría en Enseñanza Superior (hoy programa de maestría y doctorado en Pedagogía). El programa de posgrado en Pedagogía fue aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes en febrero de 1999.,

es un programa único en la UNAM en el que participan tres entidades universitarias: la Facultad de Filosofía y Letras, el IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) y la FES Aragón. En aquél entonces la cultura académica de la maestría se centró en la docencia, en profesionalizar a docentes de distintos niveles educativos, esto es importante ya que pareciera ser que esa era su única finalidad, válida para aquella época y su contexto. A través de 25 años de existencia, se ha logrado contar con una planta académica de carrera de más 55 docentes de tiempo completo y 10 de medio tiempo, distribuidos en diferentes áreas, representando el 3.3% del total de profesores. Es lógico comprender el abandono a las actividades sustantivas como la extensión de la cultura, vinculación e investigación, para el año 2001 se contó con 5 profesores de carrera en el área de Pedagogía (Rivas, 2003). En comparación con otras Facultades periféricas, Aragón no ha contado con el apoyo suficiente para la solución a estas dificultades, por ejemplo, la FES Iztacala contaba con 400 profesores de carrera en ese mismo año. En Aragón por la tradición cultural e histórica su cultura se centraba en la formación de maestros primero universitarios y después se abrió la oferta a otros niveles educativos.

La División de Estudios de Posgrado fue creada en 1985 en esta institución, con un funcionamiento irregular, porque se le denominó Jefatura de la División de Estudios de Posgrado e investigación, ya que esta instancia se tendría que hacer cargo de los diferentes programas de posgrado, se suspendieron actividades por un año entre 1991 y 1992. El Programa de Pedagogía, fue aprobado en 1999, simultáneamente participa con la Facultad de Filosofía y Letras y el Centro de Estudios sobre la Universidad. La propuesta de este programa puede ofrecer alternativas de trabajo académico que se requiere, debe impulsarse la investigación y sus resultados, formar sus propios cuadros en pro de un desarrollo cada vez más esperanzador para esta institución que se ha quedado a la zaga por diferentes razones políticas, preparación de sus dirigentes y personal docente.

El 31 de marzo del 2005, el Consejo Universitario en pleno, decide otorgar la denominación y carácter de Facultad de Estudios Superiores Aragón debido a la puesta en marcha de los programas de posgrado en varias áreas, como Derecho, Ingeniería, Economía y Pedagogía. En esta última, surge en un primer momento la Maestría en Enseñanza Superior, misma que más adelante se transformó en Maestría y Doctorado en Pedagogía, recibiendo apoyo de la división de posgrado logrando un fuerte impacto en el ámbito formativo, profesional por medio de la investigación. De esta manera, el programa de Posgrado en Pedagogía en su nivel Maestría busca consolidar una formación de alto nivel, flexible y que sea el resultado de conjuntar esfuerzos de entidades académicas, vinculando así a los subsistemas de docencia e investigación, con la integración de esfuerzos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la FES Acatlán y la FES-Aragón.

Por lo tanto se hace importante conocer: factores como el origen histórico de la institución, su contexto social, los aspectos políticos y culturales que la influyen, su estructura formal, el marco jurídico que la regula, el currículum, las cuestiones sindicales, la formación académica de sus

docentes, entre otros, con el objeto de comprender que todo esto crea un ambiente que limita y en algunos casos paraliza iniciativas de cambio y mejoras para elevar la calidad de la educación, creándose situaciones y conflictos de interés personal y de fines políticos, cuotas de poder, lo cual dificulta la toma de decisiones; por lo tanto se hace necesario conocer a la institución desde su particular entorno cultural, reconociendo sus diferencias y coincidencias para explicar el papel de sus docentes al interior de la institución.

En el caso de la FES Ar. se inició en los estudios de posgrado con el programa de Maestría en Enseñanza Superior autorizado en 1980 pero puesto en marcha en 1981. El propósito central era fortalecer la actualización y superación académica de los docentes de este plantel. Posteriormente se instituye el programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Aragón (en 2002 aún era Escuela Nacional de Estudios Profesionales) y el Centro de Estudios sobre la Universidad “con el fin de propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México; formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece; y fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel” (UNAM, 2002). En esta cita puede percibirse el reciente surgimiento de este programa y reducida evolución en la misma universidad.

2.7. DIVERSAS MODALIDADES DE TITULACIÓN

Después de haber explicado el contexto en que se desarrolló el posgrado en Pedagogía en la FES, Aragón, es necesario definir el concepto y la función del Proyecto de Investigación en los diferentes procesos de titulación, ya que es éste el que permitirá articular el análisis tanto de orden lingüístico como de las competencias que se gestan en el posgrado en torno a él.

En principio es conveniente destacar que un proyecto de investigación constituye una estructura sistémica en la que los investigadores plasman sus decisiones respecto a qué investigar, cómo hacerlo y con cuáles técnicas de recolección y análisis de información lo harán. La elaboración de un proyecto implica un proceso de reflexión y análisis del equipo de investigación en aras de esclarecer las implicancias que tendrá el tratamiento en profundidad de un tema pedagógico o de educación de su interés. Este proceso de reflexión debe estar sustentado tanto por las teorías de la práctica (todo lo que hemos aprendido de nuestro ser y quehacer docentes) como por las teorías sistematizadas del campo disciplinar (ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales, tecnología, etc.) y/o educativo

(didáctica, currículum, análisis institucional) a las que debemos hacer dialogar a través de una confrontación en la que surjan las contradicciones, tensiones, similitudes y conjunciones (Yuni, 2007).

Elaborar el proyecto de investigación en el ámbito del posgrado implica también anticipar un conjunto de decisiones teórico-metodológicas que permitirán resolver el problema de investigación planteado. “El proyecto opera como los planos de una casa, por una parte refleja la idea que el propietario tiene de ella. Además, los diferentes cortes y planos van mostrando los detalles particulares que, en su conjunto, harán a la unidad de la vivienda. Esos mismos planos también nos permiten hacer cálculos y previsiones acerca de las necesidades económicas, los materiales que debemos utilizar, el tiempo que se requiere para la construcción de cada parte de la casa y la cantidad de personal (así como su calificación) necesario para cada parte de la obra” (Yuni, 2007).

Siguiendo la analogía del Doctor Yuni, el proyecto de investigación presenta las siguientes similitudes con la construcción de una casa:

* Los planos equivalen al documento escrito que generalmente llamamos proyecto. Allí se nos informa cuál es el objeto de investigación, qué queremos saber de él y cómo vamos a resolver nuestra incertidumbre y curiosidad. Quien lee ese documento puede hacerse una idea acerca de cuál es el tema que le interesa al grupo, cuál es su problema de conocimiento, cómo lo resolverá y con qué medios podrá hacerlo.

* Los cortes, perfiles y planos particulares son los componentes del proyecto. Recuerden que el proceso metodológico consiste en una serie de traducciones de sistemas conceptuales, teóricos y abstractos en sistemas concretos y empíricos, a través de sistemas procedimentales que son los que permiten tal traducción. Por ello, cada corte traduce de acuerdo a sus particularidades un aspecto de naturaleza diferente, pero que hace a la unidad del proceso. En otras palabras, cada componente expone y desarrolla un aspecto del proceso metodológico, pero ese aspecto no tiene valor en sí mismo, sino en relación a la coherencia y unidad que tiene con los otros componentes del proyecto. Cada componente debe:

* permitir leer la coherencia con el enfoque teórico adoptado;

* justificar metodológicamente la decisión adoptada;

* exponer claramente los procedimientos que van a seguirse;

*mostrar coherencia y unidad interna (entre lo teórico-metodológico-procedimental) y externa (con el conjunto de decisiones que conforman el proyecto como totalidad).

* Las decisiones plasmadas en el proyecto también nos remiten a lo que necesitamos para traducir la idea en resultados. Ello implica pensar en los recursos humanos, el tiempo disponible, los recursos materiales y de infraestructura, etc. Este aspecto es importante porque permite evaluar la factibilidad y viabilidad del proyecto. A veces el tema que se plantea en un proyecto es muy interesante, pero cuando se analizan estos aspectos prácticos se detecta que el grupo no ha tenido suficientemente claras las implicancias y compromisos que requiere abordar ese tema.

Existen numerosas pautas para construir proyectos de investigación, sin embargo, para los fines prácticos de este trabajo, a continuación se presenta un esquema que ilustra su proceso de elaboración y que es el resultado de la síntesis de diversos modelos analizados (este esquema será el utilizado durante el análisis lingüístico de los proyectos presentados por los estudiantes del posgrado en Pedagogía).

PASOS PARA EL DISEÑO PREVIO DEL PROYECTO

PRIMER PASO:

Delimitación inicial con el propósito de **DISTINGUIR** y **SITUAR** el problema.

NIVEL	EJEMPLOS DE CONTENIDO
ÁREA TEMÁTICA.	Métodos pedagógicos, Teorías Pedagógicas, Procesos Cognitivos
TEMA	Evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje
PROBLEMA PRÁCTICO O TEÓRICO	Resultados no deseables, demora innecesaria, falta de explicación, relación desconocida, efecto desconocido
PROBLEMA ESPECÍFICO DEL PROYECTO	Desarrollar, probar, adecuar un nuevo método para resolver el problema anterior; evaluar un proceso para posteriormente estudiar cómo manejarlo; describir un proceso para determinar a futuro sus causas o efectos.

SEGUNDO PASO:

Delimitación para **DEFINIR** y **REDACTAR** el planteamiento del problema (específico del trabajo), las preguntas que debe responder su proyecto (y que formarán parte importante de la introducción del escrito final).

MATRIZ PARA ELABORAR UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Tabla 8

APARTADOS	PREGUNTAS	CONTENIDOS
Título tentativo	¿El título da cuenta del contenido y propósito de la investigación?	<p>Debe expresar una idea aproximada de lo que se piensa hacer. No debe de ser muy largo como para explicar todo lo que se pretende investigar, ni tan corto que no se tenga idea del tema.</p> <p>El título debe expresar el contenido global del proyecto de investigación en forma clara, breve y concreta. El texto indicará en no más de 15 palabras, el tema, lugar y tiempo de la investigación.</p>
Diagnóstico	¿Qué se quiere conocer?	<p>Una vez escrito el propósito del proyecto, se hace necesario otorgar un marco contextual que sitúe aquello que vamos a investigar. El contexto dice la relación con la exposición de argumentos que no son teóricos, pero que resultan importantes para la comprensión del problema de estudio.</p> <p>Muchas veces el contexto forma parte del marco teórico, aún cuando en ocasiones se ve minimizado en esquemas tradicionales.</p> <p>En otras ocasiones, se suponen los antecedentes contextuales como teoría, y como producto de ellos se obtiene una mirada simplificada del problema de estudio.</p> <p>Pero sin duda lo contextual, Marco Teórico, tiene naturaleza distinta y para las investigaciones resulta necesario definir ambas vertientes, más allá de los títulos de capítulos y apartados.</p> <p>Cada investigación construye su propio marco contextual y no es posible definir <i>a priori</i> qué elementos comprenderá este marco, pues el contexto es particular del problema. Sin embargo, podríamos proponer que aquí caben antecedentes estadísticos, históricos, sociopolíticos, necesarios que definen la realidad en la que se presenta el objeto de estudio, de lo más general a lo más específico.</p>
Encuadre	¿Cómo se pueden definir separadamente y conjuntamente los ejes categóricos que componen el tema de investigación?	
Ubicación del campo	¿Qué ideas tenemos acerca del surgimiento del problema conceptualizado en los ejes categóricos?	
Contexto	¿Qué apreciación se tiene de cómo se presenta el problema a tratar?	
Justificación	<p>¿Qué opinión se tiene de la tendencia que seguirá la problemática que se está tratando?</p> <p>¿Qué aspectos están directamente relacionados con el tema?</p>	<p>¿Por qué se desea conocer el tema?</p> <p>¿Cuáles son los motivos principales que condujeron a la selección del tema?</p>
Planteamiento del problema	¿Cuál es la contradicción principal que se espera caracterizar?	<p>Es conveniente explicar la relevancia que el trabajo aportará al conocimiento. Cuando se tiene una idea acerca de un tema específico, se debe procurar leyes para estar informado si ya ha sido planteado con anticipación. Hay que tomar en cuenta la novedad del material que se quiere investigar o de la visión novedosa que se le desea dar.</p> <p>En este apartado es recomendable incorporar la delimitación y limitaciones en el tratamiento del problema.</p> <p>En este apartado se debe explicar con claridad sobre qué tratará la investigación, qué se desea hacer. Debe estar redactado en forma clara y coherente para que no haya lugar a dudas, señalando los alcances y límites.</p> <p>En un proyecto se puede presentar el problema a modo de interrogante; de todos modos es preferible hacer una exposición breve, con o sin preguntas explícitas, que muestren las ideas explicativas del tema en cuestión.</p> <p>Teniendo en cuenta que el tema expresa el subproblema específico que se quiere investigar, es necesario la precisión del objeto de estudio de la investigación.</p> <p>Por tal razón, se requiere de un concepto más estrecho que el concepto de objeto de investigación, a este concepto se</p>
Preguntas de investigación	¿Cuál es la situación que requiere transformación?	
Proposiciones indagatorias	¿Qué obstáculos tendría una propuesta de transformación?	
Proposiciones indagatorias	¿Cuál es el conocimiento actual sobre el problema y sus causas?	
Proposiciones indagatorias	¿Hay consenso?	
Proposiciones indagatorias	¿Hay discrepancias?	

	¿No hay evidencias conclusivas?	denomina campo de acción o materia de estudio de la investigación.
Antecedentes	<p>¿Qué se ha investigado hasta ahora en relación con el tema de estudio?</p> <p>¿Cuál es la utilidad del trabajo?</p> <p>¿En qué forma el trabajo será significativo para enriquecer los conocimientos existentes?</p>	<p>Los antecedentes deben ser apenas los indispensables para situarnos en el problema. Es preciso explicar en esta sección qué se ha investigado hasta ahora en relación con el tema de estudio; asimismo, se procurará destacar en qué forma nuestro trabajo será significativo para enriquecer los conocimientos existentes y no generar una mera repetición de trabajos anteriores.</p> <p>Cuando se expone la utilidad de nuestro trabajo o se explica por qué nos ha preocupado el problema elegido, se puede abrir el apartado de justificación.</p> <p>De todos modos, los antecedentes y la justificación de un proyecto suelen colocarse al comienzo del mismo, pues cumplen funcionalmente el mismo papel que en otros casos desempeña la introducción.</p>
Objetivos	<p>¿Con qué finalidades se quiere realizar el estudio?</p> <p>¿Cuál es la intención general?</p> <p>¿Cuáles son las metas específicas?</p> <p>¿Cuáles son los logros generales y específicos?</p> <p>¿Cuáles serían las implicaciones o aplicaciones de los resultados de la investigación?</p>	<p>El proyecto deberá contener objetivos generales y específicos. Los objetivos vienen directamente de la definición del problema y deben estar ligados con el título de la investigación.</p> <p>En los objetivos de un proyecto de investigación se resume lo que en términos generales se pretende conocer, describir, establecer, comparar, verificar, etc., en el medio y largo plazo.</p> <p>Los objetivos expresan los límites del problema y orientan el desarrollo de la investigación al precisar qué se pretende y qué posibilidades reales hay de lograrlo según los recursos y el tiempo disponibles.</p> <p>El objetivo es orientador, ya que es el punto de referencia a partir del cual se desarrolla la investigación y hacia cuyo logro, se dirigen todos los esfuerzos.</p> <p>De manera directa puede decirse que los objetivos de investigación son los tipos de conocimientos que se pretenden alcanzar en relación con los aspectos o preguntas que constituyen el problema de investigación.</p> <p>Estos niveles no son otros que los que toda investigación se propone alcanzar, ellos son los de explorar, describir, correlacionar y explicar.</p>
Hipótesis	¿Cómo se supone que se comporta el tema y el problema investigado?	Cuando se realiza una investigación cuyo fin persigue la presentación de un proyecto de intervención, pero éste no se va a llevar a la práctica, es decir no se va a comprobar experimentalmente, entonces sólo se formularán preguntas orientativas que respondan al problema propuesto y no se enuncia la o las hipótesis.
Supuestos hipotéticos	<p>¿Cuáles se estima que son sus principales causas y efectos?</p> <p>¿Cómo se hará una demostración operativa de lo que se supone?</p> <p>¿Qué indicadores se utilizarán para rechazar, modificar o ratificar las suposiciones?</p>	<p>Cuando se implementa la intervención y se realiza ésta se formularán las hipótesis necesarias según el criterio del investigador, respecto a lo que se espera encontrar.</p> <p>En síntesis, en una investigación puede existir una o más hipótesis, aún cuando a veces no se tienen. En las investigaciones exploratorias no pueden establecerse hipótesis, ya que resulta indebido presuponer algo que apenas se conoce.</p>
Ideas directrices	¿Qué criterios y mecanismos de verificación se utilizarán para las demostraciones de los supuestos?	Todo trabajo de investigación requiere de preguntas a las que debe responder la investigación. En esto consiste en formular supuestos o hipótesis en el que se materializará el capítulo II de la tesis.
Ejes de problematización	<p>¿Será necesario un análisis simple o un análisis complejo en la demostración cuantitativa de los supuestos?</p> <p>¿Cuáles han sido las formas de resolver el problema?</p> <p>¿Qué se ha propuesto?</p>	Los supuestos pueden enunciarse en forma de preguntas o como aseveraciones. Las hipótesis deben formularse en oraciones afirmativas o negativas. En cualquier caso, estos supuestos o hipótesis deben concordar con la definición del problema, con los objetivos, con el diseño y con el análisis de

	¿Qué resultados se han obtenido?	<p>información que se desea llevar a cabo.</p> <p>La hipótesis que constituye en una respuesta tentativa, posible o provisional al problema de investigación. Explicitada la hipótesis se constituye en guía de la investigación, puesto que establece los límites, enfoca el problema y ayuda a organizar el pensamiento</p>
Metodología	<p>¿Qué procesos de la Teoría del Conocimiento se emplearán para apropiarse de la temática?</p> <p>¿Cuántos esfuerzos metodológicos de aproximaciones sucesivas se deben realizar para considerar aceptable el nivel de abstracción presentado en versiones de exposición?</p> <p>¿Qué relación metodológica principal se establecerá entre lo teórico y lo empírico: inductiva o deductiva?</p> <p>¿Qué metodología aplicada o específica de la Ciencia se utilizará?</p> <p>¿Qué metodología matemática, estadística o de formalización lógica se usará para la medición del fenómeno?</p> <p>¿Qué recursos metodológicos computacionales se emplearán?</p> <p>¿Qué tipo de <i>software</i>?</p> <p>¿Qué tipo de metodología de investigación de campo se utilizará?</p> <p>¿Qué instrumentos de investigación de campo se manejarán?</p> <p>¿Cómo y qué tipo de metodología muestral se usará?</p> <p>¿Con qué metodología se procesarán los datos?</p> <p>¿Cómo se han identificado y cuáles serán las fuentes de información primaria y secundaria?</p>	<p>La metodología es un proceder distinto según el paradigma y la línea de investigación para abordar el objeto de estudio.</p> <p>La redacción de la metodología da una visión general de cómo se desea hacer el trabajo. La metodología normalmente contiene una formulación esquemática del procedimiento general que se piensa desarrollar.</p> <p>Según sea la significancia o relevancia de la metodología a los propósitos del proyecto, esta metodología podrá llegar a constituir un capítulo separado o integrado a materiales y plan de trabajo. Siguiendo el esquema propuesto, constituiría el capítulo 3 de la tesis.</p> <p>Observación, concepto paradigma, matriz disciplinar y conceptual caracterizado por un conjunto de supuestos acerca de los fenómenos. En la metodología de la investigación se han generado dos grandes paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo.</p> <p>Se refiere a los aspectos procedimentales que sirven para explicar lo que se va a realizar en pro del logro de los objetivos y la solución del problema. Previamente será necesario especificar y justificar el modelo de investigación que se llevará a cabo.</p> <p>El método es el camino que se ha de seguir en una investigación para realizarla, el cómo se hará, con qué elementos, materiales, equipos, etc.</p> <p>Está en relación con los métodos científicos, teóricos o empíricos y los métodos estadísticos utilizados en la investigación.</p> <p>Indique el o los métodos que se utilizarán (citar autores y textos), las ventajas y desventajas de cada uno, cómo incidirán en los resultados, especificando en qué y el para qué de su uso.</p> <p>Podemos distinguir los siguientes métodos:</p> <p>Teóricos. Los fundamentales: histórico-lógico, la modelación, Inducción-Deducción, método de análisis documental, hipotético-deductivo, abstracto-concreto, análisis-síntesis, método genético, sistémico.</p> <p>Empíricos. Los fundamentales: la observación, la medición y el experimento. Algunos autores unifican los métodos empíricos con las técnicas de recolección de datos: la encuesta, la observación, la entrevista, métodos sociométricos, la medición, tests, experimento, otros.</p> <p>Métodos estadísticos. Debe definirse el universo y la muestra objeto de estudio del caso de la aplicación de instrumentos para el diagnóstico.</p> <p><i>(Ver recuadro explicativo de paradigmas cualitativo y cuantitativo)</i></p>
Descripción capitular	¿Cómo se desglosan los capítulos y cuál es su contenido?	<p>Representa la estructura del anteproyecto mediante un índice tentativo en el que aparecen todos los puntos esenciales.</p> <p>Una estructura capitular prototípica de un plan previo de tesis contendrá:</p>

Índice tentativo		<p>Introducción</p> <p>Capítulo I Antecedentes (planteamiento del problema, justificación, objetivos, hipótesis o supuestos, delimitación del campo de estudio)</p> <p>Capítulo II Marco Teórico y Conceptual (esbozo aproximado del campo temático a desarrollar. Éste se halla en función del problema de investigación).</p> <p>Capítulo III Metodología (propuesta breve pero lo más completa posible sobre el método, la muestra, los instrumentos y el procedimiento para recopilar información).</p> <p>Bibliografía (al menos veinte libros)</p> <p>Anexos (en caso necesario)</p>
Bibliografía	¿Qué libros, revistas y artículos se utilizarán?	<p>Se debe explicitar el listado de textos que se han revisado hasta el momento para la elaboración del proyecto y el fichaje de los posibles textos cuya revisión se prevé para más adelante. La bibliografía será una indicación general del tipo de lecturas ya efectuadas, o que se realizarán próximamente.</p> <p>Las referencias bibliográficas deberán estar bien estructuradas.</p> <p>Existen dos modalidades para citas, notas y referencias bibliográficas: Modalidad Europea y Modalidad Anglosajona (Harvard y APA).</p>
Programación y cronograma	<p>¿Cuál es la división principal de las actividades hasta culminar la tesis?</p> <p>¿Cómo se expresa en el tiempo la división principal de las actividades desde el inicio de la investigación hasta la presentación de la versión final?</p> <p>¿Cuáles son las sub-actividades que integran las actividades principales?</p> <p>¿Qué tiempo requerirán para su desarrollo?</p> <p>¿Cómo expresar la programación de actividades en un diagrama de Gantt?</p>	<p>Resulta provechoso elaborar un índice previo de cómo se organizará la investigación.</p> <p>Con este esquema tentativo, se procura seguir un camino sin salirse del tema presupuestado.</p> <p>Eso no quiere decir que en el curso de la investigación no se enriquezca el primer borrador, pero siempre es una guía para el trabajo futuro.</p>

TERCER PASO:

Redactar, respaldar el archivo, revisar, leer de nuevo las instrucciones, volver a redactar. Plasmar las palabras en un libro, en una tesis, en un documento o en cualquier otro escrito, compromete un estilo personal en el modo de expresar las ideas, conceptos y conocimientos; esta actividad, por lo general, no es fácil, quedando expuesto a mandar errores que habrán de ser corregidos. En dicha comunicación escrita se muestra además la cultura, estilo y forma de ser de quien escribe. Por esto, al momento de redactar preste atención a los siguientes aspectos:

- **Claridad:** consiste en la expresión de las ideas y conceptos de tal manera que se facilite la lectura del proyecto y con esas líneas se capten las ideas conforme se quisieron expresar.
- **Precisión:** se dice que una situación es precisa, sólo cuando expresa con exactitud el asunto; sin rebuscamientos inútiles ni información de más, pero también sin omitir conceptos importantes ni abusar de la cortedad de los datos. Únicamente se expresa lo necesario.
- **Propiedad:** las características de propiedad en la redacción es la utilización correcta de las palabras, construyendo las frases conforme las reglas gramaticales; usando sólo los vocablos adecuados, de acuerdo al significado, la escritura y la pronunciación que se les quiere dar a las palabras.
- **Concisión:** esta característica de la redacción consiste en expresar con el menor número de palabras los pensamientos, ideas y conceptos referentes al tema, sin que por ello se le reste claridad ni precisión respecto a su contenido.
- **Sencillez:** esta cualidad de la redacción estriba en redactar las ideas, los conceptos, hechos y aportaciones con naturalidad; es decir, con sencillez en el uso del lenguaje, utilizando frases y palabras simples sin rebuscamientos ni tecnicismos inútiles, ni con frases o palabras presuntuosamente elevadas que suponen mayor cultura [...] se puede entender como el uso de un lenguaje coloquial en la escritura, como si el autor estuviera dictando una conferencia, con un lenguaje simple, sin adornos ni rebuscamientos inútiles y estériles que sólo entorpecen el entendimiento de texto. La mejor forma de redactar, bajo esta cualidad, es hacerlo como si el escrito se expresara como una plática.
- **Asertividad:** se dice que alguien es oportuno cuando dice o hace lo necesario, justo en el momento que se requiere, aún cuando no necesariamente esto sea lo más adecuado. Se dice que alguien es asertivo cuando dice o hace lo adecuado en el momento oportuno y con ello acierta a lo que se está tratando, pero además con esto se benefician tanto el que lo escucha, como el que lo expresa. Ésta es una gran cualidad de la redacción, decir en el momento justo, más bien escribir, la frase o palabra que el lector espera que se diga, exactamente en ese momento, ni antes porque no se entendería, ni después porque ya no tendría caso. Utilizando para ello las palabras adecuadas, exactas y con el significado preciso y claro a lo que se quiere indicar.
- **Tono y fuerza:** la forma de redactar, la intensidad que se le dé al escrito y la profundidad con la cual se expresen los términos plasmados en un documento, es lo llamado tono del escrito. Es decir, la forma y la fuerza que se le dan a las palabras para expresar lo que se desea, es el tono que se les quiere dar a lo que se escribe. Para que así se entienda. Puede haber diversas tonalidades de un escrito, los hay muy tenues y cálidos otros demasiado fuertes y acalorados, algunos más tibios y temerosos. Así, existen una gama de estilos muy distintos entre sí. Sin embargo, se debe entender que éstos son los tonos que expresan la personalidad de quien lo escribe.

ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE DIFERENCIAN LOS PARADIGMAS

CUANTITATIVOS DE LOS CUALITATIVOS

Tabla 9

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
<ul style="list-style-type: none">• Aboga por el empleo de los métodos cualitativos• Fenomenologismo y comprensivo (conducta humana desde el sujeto)• Observación naturalista y sin control subjetivo• Próximo a los datos• Fundamentado en la realidad, orientado al descubrimiento• Orientado al proceso• Válido: datos "reales"• No generalizable• Holista• Asume una realidad dinámica	<ul style="list-style-type: none">• Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos• Positivista lógico (busca causas de los fenómenos sociales, objetiva)• Medición penetrante y controlada• Objetiva• Fiable: datos "sólidos" y repetibles• generalizable: estudio de casos múltiples• Particularista• Asume una realidad estable

El paradigma cuantitativo representa las investigaciones que predominantemente tienden a usar datos cuyo estudio requiere, inevitablemente, el uso de modelos matemáticos y de la estadística; mientras que el paradigma cualitativo, son las investigaciones que usan herramientas de obtención y manejo de información que no necesariamente requiere el concurso de la matemática o estadística para llegar a conclusiones. Este paradigma surge en la década de los 80.

En el plano gnoseológico del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a resultados y propia de las ciencias naturales. Del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de las ciencias sociales.

Las investigaciones cualitativas surgen porque los datos estadísticos no reflejan las complejas situaciones que se manifiestan en el comportamiento humano, y además porque en dicho

comportamiento inciden múltiples aspectos o situaciones que no se pueden aislar, ya que son dependientes unas de otras.

En las investigaciones cuantitativas, el investigador puede incidir en el objeto de estudio fragmentándolo y manipulando sus partes de manera independiente; en el caso de las cualitativas, todas las partes que conforman el objeto están interrelacionadas, de modo que el estudio de una de ellas influye necesariamente en todas las demás.

La relación investigador-objeto, en las investigaciones cuantitativas, opera de manera que el investigador pueda mantener una distancia respecto al objeto de estudio; no ocurre así en las investigaciones cualitativas, donde el investigador y el objeto están interrelacionados influyéndose mutuamente. Los resultados obtenidos en las investigaciones cuantitativas, implican la generalización de los mismos; en las cualitativas, las generalizaciones no son posibles, sólo se tienen resultados referidos a un contexto particular.

En las investigaciones cuantitativas se intercalan instrumentos entre el investigador y los objetos estudiados, lo que permite que mejore la fiabilidad y objetividad del estudio; en el caso de las cualitativas, el investigador se utiliza a sí mismo como instrumento, con lo que se pierde fiabilidad y objetividad pero se gana en flexibilidad y posibilidades en la construcción de un conocimiento tácito.

Las investigaciones cuantitativas requieren de un diseño preestructurado, donde se declaren previamente la descripción de todos los pasos de la investigación; en las cualitativas, el diseño es abierto y se despliega a lo largo del proceso de investigación. El escenario idóneo donde se desarrollan las investigaciones cuantitativas es el laboratorio; las cualitativas, se llevan a cabo en la sociedad.

MODELO DE INVESTIGACIÓN

Tabla 10

	Nivel	Función	Tipo
Modelo de Investigación	Básico	Prácticas	Exploratorios
	Teórico	Teóricas	Descriptivos
	Evaluativo	Metodológicas	Correlacionales

			Explicativos
--	--	--	--------------

CONSIDERACIONES RESPECTO AL PROYECTO

Los cambios más frecuentes dentro del orden presentado, se puede observar en los Elementos Teóricos. Éstos tienden a estar colocados después y no antes de los Objetivos; también pueden situarse lo largo del planteamiento del problema, como una forma de explicar o de dar sentido al mismo.

A veces, la justificación puede redactarse junto con el mismo planteamiento del problema, sin transición alguna. Son diversos los ajustes que es posible hacer al esquema, según las necesidades específicas de cada investigación.

Respecto de la extensión adecuada del Proyecto de Tesis, es aventurado fijar normas rígidas en cuanto al límite físico de páginas, pues existen casos diversos de elaboración. Pero, de modo orientativo, podría establecerse en unas 15 cuartillas, aproximadamente, dependiendo en gran medida de la extensión que se le otorgue a los antecedentes del proyecto.

Finalmente, con la información aquí presentada se estará en mejores condiciones de abordar la FORMULACIÓN DEL PROYECTO.

Este esquema incluye algunas recomendaciones para que el maestrante de Pedagogía se adentre al campo de la investigación ya sea en su contexto positivista o hermenéutico dependiendo de su carácter cuantitativo o cualitativo y demuestran que no hay recetas únicas ni universalmente aceptadas para generar conocimiento nuevo, no obstante, permite reconocer que existen elementos mínimos que siempre se deben considerar. Tomando en cuenta que uno de los elementos de análisis en esta investigación es precisamente el protocolo, debemos recurrir a la conceptualización propuesta por la maestría respecto a sus modalidades de titulación, y dentro de éstas explicar el papel del proyecto de investigación como mecanismo de planeación y organización de las diferentes facetas.

Modalidades Maestría
1. Tesis
2. Informe Académico por propuesta de intervención académica
3. Informe Académico por elaboración de artículos o capítulos de libro arbitrado.
4. Informe Académico por actividad profesional.

2.8. DESCRIPCIÓN DE LAS DIVERSAS MODALIDADES DE TITULACIÓN EN MAESTRÍA

El 28 de octubre de 2004 se publicaron en Gaceta UNAM las modificaciones al Reglamento General de Exámenes por el H. Consejo Universitario. Entre dichas modificaciones, se incluye la incorporación de nuevas formas de titulación implican una apertura y reconceptualización de los estudios de licenciatura.

El reglamento señala que, para el caso de Estudios de Posgrado, (RGEP) indicará las modalidades de graduación en ese nivel de estudios. Así, el Artículo 24 del RGEP, aprobado el día 29 de diciembre de 2006, señala que "para obtener el alumno maestro... el plan de estudios podrá incorporar... opciones de graduación, de acuerdo con las necesidades específicas de cada programa de maestría...". Señala, igualmente, en su Artículo 32, que la tesis es la única modalidad para la obtención del grado de doctor.

La consideración de diferentes modalidades para la obtención del grado de maestro tiene entre sus objetivos el de ampliar las oportunidades de los estudiantes para graduarse, considerando sus distintos perfiles e intereses, cuidando en todo momento, el más alto rigor académico que garantice la calidad de los graduados. Los objetivos generales de las distintas modalidades de graduación son valorar en conjunto los conocimientos del sustentante; que éste demuestre su capacidad para centrar los conocimientos espíritu que posea criterio profesional.

Los comités académicos de los programas de posgrado determinarán las opciones de graduación válidas en cada caso, tomando como base las referidas en este documento u otras que, dada la

naturaleza de sus respectivos campos de estudio considere pertinentes. Asimismo, definirán la normatividad para cada una de las opciones, así como los procedimientos para su aplicación que en los planes de estudio del programa de posgrado respectivo. Las normas operativas y planes de estudio deberán incluir las modalidades definidas para el programa y se sujetará para su aprobación, a lo establecido en el RGEP.

Toda opción de graduación deberá garantizar un alto nivel académico, conforme a las disposiciones generales contenidas en la normatividad correspondiente. Con el propósito de promover la graduación de los alumnos de la maestría en Pedagogía y de abatir el bajo índice de eficiencia terminal, así como de aprovechar su experiencia laboral, el Comité Académico del Programa de Posgrado en Pedagogía en su sesión celebrada el día 8 de noviembre de 2006 aprobó las siguientes modalidades:

- 1.- Tesis
- 2.- Informe Académico por Actividad Profesional
- 3.- Informe Académico por propuesta de intervención académica
- 4.- informe académico por elaboración del artículo o capítulo del libro arbitrado

Características Generales

Tesis

- a) Una tesis es un trabajo de investigación.
- b) Es una contribución original al saber científico: la investigación debe descubrir algo científicamente original, hasta ahora desconocido.
- c) Investigación del desarrollo tecnológico, de aplicación docente, de interés profesional o de innovación tecnológica, acorde con los objetivos del Programa.
- d) La tesis es una disertación escrita que aborda temas y propuestas originales de conocimiento y posee un elevado rigor metodológico.

Informe académico

El informe académico es un trabajo escrito que recoge la experiencia de una actividad profesional realizada en el campo educativo, se podrá optar por elaboración de un artículo académico o por elaboración de un capítulo de libro, derivado de su participación en un proyecto de investigación

educativa, por elaboración de material didáctico de apoyo para la docencia o de innovación y de intervención académica.

Esta modalidad puede ser de particular interés para los alumnos que hayan egresado del programa y que cuentan con experiencia profesional amplia, que por razones diversas no hayan obtenido el grado.

El informe académico en cualquiera de sus modalidades deberá:

- a) Mostrar el aprendizaje alcanzado en los estudios de maestría: conceptual, analítico, metodológico y técnico.
- b) Describir la tardía sobre la cual versaron informe.
- c) Valorar de modo crítico la actividad reseñada.
- d) Contener un aparato crítico de apoyo.
- e) Contener referencias bibliográficas pertinentes y actualizadas en el ámbito educativo.
- f) La extensión dependerá de las necesidades de cada modalidad del informe.

Contenido y estructura

El contenido y estructura pueden variar, sin embargo, deben incluir como mínimo los siguientes elementos:

- a) La limitación del campo temático: especificar dónde (espacio) cuándo (tiempo) y cómo (contexto) se desarrolló la experiencia.
- b) Justificación del tema: indicar la pertinencia del trabajo para el campo pedagógico.
- c) Objetivo (s): enunciar el o los objetivos del informe.
- d) Esquema de presentación y desarrollo: adoptar el modelo que se ajuste al tipo de informe a presentar.
- e) Conclusiones: presentar los resultados de la experiencia.
- f) Fuentes de información: incluir bibliografía, hemerografía, páginas electrónicas.

Informe académico por actividad profesional

Consiste en un trabajo individual y escrito, que aborda en forma organizada y sistemática la experiencia obtenida en su actividad profesional, mínimo de un año, en el ámbito educativo.

Esta modalidad consiste en la sistematización y organización de la experiencia profesional desarrollada en una institución o comunidad, las líneas teórico-educativas que la sustentan, la descripción de las tareas realizadas y una valoración crítica del trabajo realizado.

Informe académico por propuesta de intervención académica

Con base en la experiencia laboral del estudiante, la propuesta de intervención académica deberá dar cuenta de su originalidad, aportación y propuesta al ámbito educativo. Esta modalidad consiste, en la elaboración de material de apoyo para la docencia (libro de texto, manuales, software educativo y video). El informe, deberá reflejar el conocimiento del estudiante sobre su contenido, además del dominio en cuanto a su utilización, con un criterio profesional, como parte de un programa institucional.

Se especificarán los datos generales de la institución, proyecto o comunidad para la cual se elaboró el material de apoyo, las líneas teóricas que lo fundamentan, sus alcances y limitaciones.

Informe académico por elaboración de artículos o capítulo de libro arbitrados

El alumno que haya participado al menos por un año en un proyecto de investigación educativa, previamente registrado en alguna institución, podrá elegir esta opción:

Un capítulo inédito en libro arbitrado.

Dos artículos inéditos en revistas arbitradas.

La extensión del artículo será de 25 a 30 cuartillas y se acatarán las reglas editoriales establecidas por la revista elegida.

El capítulo de libro tendrá una extensión de 30 a 35 cuartillas. Se trata de contribuciones aplicadas en libros que cuentan con arbitraje escrito y que son publicadas por editoriales de prestigio a juicio del comité académico.

Se deberá integrar un informe en el que se señale el propósito, las líneas teóricas en el que se sustenta, el referente empírico, la metodología seguida, las principales aportaciones al campo de la Pedagogía, el capítulo del libro, o los artículos con el Vo. Bo. Del asesor, del Comité Académico y anexar la carta de aceptación del trabajo para su publicación.

Los tutores deben sugerir estrategias metodológicas para cada caso particular investigación, además de vigilar que los alumnos elaboren sus trabajos con el necesario rigor académico tanto en los aspectos teóricos y metodológicos como en lo relativo a la redacción (aspectos gramaticales, sintácticos, lenguaje adecuado, etc.), y limpieza. Este criterio deberá observarse lo largo de todo el proceso de asesoría, desde la etapa inicial (cuando se elabora el proyecto de investigación del plan de trabajo) hasta la etapa final (cuando se entrega al sínodo el trabajo recepcional ya terminado).

En el caso de la maestría en Pedagogía en todas las modalidades de titulación se requiere la presentación de un proyecto de investigación o de un plan de trabajo el cual debe estar formulado con el debido rigor académico y contener los aspectos teóricos y metodológicos básicos que posteriormente se desarrollarán en el trabajo recepcional. La presentación de esos trabajos debe ser pulcra, sin errores ortográficos y sin anotaciones hechas con lápiz o bolígrafo. Es necesario que se incluya una carátula y un índice, y además que todas las páginas estén numeradas. Asimismo, la redacción debe respetar los requerimientos gramaticales y sintácticos necesarios para que el texto sea claro y coherente.

Finalmente, todos los trabajo recepcional es escritor deben cubrir lo siguiente requerimientos de redacción:

- a) un orden argumentativo claro, lógico y coherente.
- b) un lenguaje apropiado, así como el correcto uso gramatical, ortográfico y sintáctico.
- c) un adecuado aparato crítico, se incluya las necesarias referencias bibliográficas, hemerográficas y notas complementarias.

2.9. CONSIDERACIONES EN TORNO AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS DE TESIS

Los datos aportados en el presente capítulo me permiten comprobar que a pesar de los avances alcanzados por la FES Ar., aún persisten serios problemas económicos, sociales y personales que de una u otra forma, siguen rezagando a los estudiantes de esta universidad. La propia administración de la escuela reconoce en su Plan de Desarrollo 2005-2009 que en general la preparación escolar de los alumnos de primer ingreso presenta una fuerte deficiencia que denota que al parecer no han logrado la madurez suficiente, al grado que no son capaces de expresarse correctamente tanto en forma oral como escrita; no tienen hábitos de estudio y no cumplen con los perfiles de ingreso contemplados en los planes de estudio.

Esta situación se ve agravada si agregamos su condición de bajo nivel socioeconómico, que es notorio por el entorno donde vive un alto porcentaje de los estudiantes, principalmente la zona de Netzahualcóyotl, y colonias colindantes con el municipio de Ecatepec. Dentro de los problemas más recurrentes podríamos mencionar la malnutrición, los pocos espacios destinados al ejercicio y la cultura, así como falta de recursos para la adquisición de material bibliográfico y tecnológico como computadoras. Si bien estos inconvenientes no son los únicos responsables de la generación de competencias en nuestros estudiantes, sí forman parte de su entorno que definitivamente no es el más adecuado para la práctica educativa. Otra de las áreas vulnerables que reconoce la misma Universidad a través de su Plan de Desarrollo 2005-2009, es el bajo porcentaje de profesores con grado académico y el raquítico porcentaje de profesores de carrera en relación con el número de alumnos. Si a esto le sumamos que el 70 % de los profesores de asignatura son interinos y que el 80 % de horas frente a grupo corresponde a los profesores de asignatura interinos, tendremos un panorama que permite explicar los altos índices de reprobación y de deserción escolar derivados de problemas en el nivel académico, económico y culturales en los educandos.

En el caso específico del posgrado, nivel donde se desarrolla la investigación, los problemas aunque de menor intensidad no se han erradicado del todo. Por ejemplo, los índices de eficiencia terminal son bajos y en cuanto a la obtención del grado estos índices son inferiores a los de egreso. Además, la matrícula aunque se ha mantenido sigue siendo reducida.

Son precisamente estas características y condiciones de la FES Ar., las que motivan iniciativas como las que contempla este estudio. No podemos permanecer impávidos ante una realidad que afecta y limita la generación de competencias en nuestros estudiantes. Como se ha demostrado a lo largo del presente capítulo, de la adecuada redacción y estructuración del proyecto de investigación depende en gran medida que el maestrante alcance la obtención del grado, por lo tanto, cualquier herramienta que se le pueda brindar para su culminación no puede ser considerada ociosa.

CAPÍTULO III PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

“La educación es una tarea lenta

y progresiva que requiere no sólo de información sin de formación.

La información es conocimiento de datos, sin embargo,

la formación es criterio, mejora de la personalidad”,

Enrique Rojas (1872)

3.1. LA DIMENSIÓN DE LA ESCRITURA COMO MODELO PROCESUAL

Para iniciar este capítulo es necesario ubicar la presente investigación en el contexto teórico que sirve de eje articulador. Ya en páginas anteriores se explicó que el enfoque comunicativo da cuenta de los cambios que se están produciendo en la didáctica de la lengua. Este modelo pedagógico “propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos (Marín, 2004:27). Al respecto, Perrenoud concibe que una competencia nunca es el puro y simple empleo *racional* de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Por lo tanto, Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. “Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción” (Perrenoud, 2010: 9).

En virtud de lo anterior, se retoman las ideas básicas de la escritura como proceso, ya que constituye la piedra angular para la presentación del modelo de análisis lingüístico que se incluye en este capítulo. Primeramente, se debe recordar que en la década de los setenta, la psicología cognitiva investigó los procesos mentales involucrados en el acto de escribir. Para ello, se hizo una comparación entre los procesos del pensamiento de escritores expertos e inexpertos. Desde entonces se han publicado diversos trabajos (Flower y Hayes 1996), que muestran lo que ha dado en llamarse el modelo procesual.

En los años ochenta diversos autores concebían el proceso de la escritura en tres etapas: preescritura, escritura y revisión, a lo que Flower y Hayes se oponían descartando la idea de “etapas” pensadas como peldaños o como compartimentos cerrados, pues ellos se referían a momentos recursivos que se imbrican, superponen, repiten y vuelven sobre sí mismos una y

otra vez. Esos momentos, afirmaban, interactúan con los conocimientos y habilidades lingüísticas de los que escriben.

Flower y Hayes sostienen que: “La acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer”. Según ellos el hecho de escribir un texto implica la presencia de tres componentes esenciales:

1. El ambiente de trabajo. Lo principal no es tanto el entorno físico, sino lo que se denomina el problema retórico; es decir, la exigencia externa y los objetivos internos de una cierta tarea, la representación mental de los receptores, y el conjunto de restricciones de variada índole (temática, discursiva, de extensión, etcétera). Otro elemento es el texto mismo que se va construyendo por escrito. En este sentido, se podría decir, que un escritor experimentado es quien puede manejar y considerar estas variables, pero, para hacerlo es necesario que se plantee adecuadamente el problema retórico de base. Por lo tanto, la implicación que se le presenta al docente del posgrado es cómo enseñar a los maestrantes a plantear adecuadamente el problema retórico de su proyecto de investigación, porque si ese problema no se precisa, difícilmente el estudiante puede darse cuenta de qué aspectos de su protocolo hay que revisar y modificar.

“El texto mismo que se está escribiendo también comienza a definir y restringir las palabras y las elecciones sintácticas, léxicas y de contenido que pueda hacer el escritor. A medida que el texto se desarrolla, lo que ya está escrito se convierte en una variable más entre todas las que tiene que manejar quien escribe. Parte de la emoción de redactar son los malabares de tratar de integrar múltiples limitaciones del conocimiento, los planes y el texto en la producción de cada nueva oración” (Flower y Haynes, citados en Marín, 2004: 282).

2. La memoria a largo plazo. La psicología cognitiva sostiene la existencia de tres tipos de memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo que representan el flujo mediante el cual se procesa la información en la mente humana. La memoria a corto plazo tiene una duración aproximada de medio minuto, puede almacenar alrededor de siete elementos y comienza a perder información cuando se produce una sobrecarga. La memoria a largo plazo almacena todos los conocimientos adquiridos y tiene una capacidad ilimitada. Lo que está almacenando en ella se puede recuperar gracias a que esa información está almacenada en redes, es decir tiene una estructura propia y que difiere según los individuos.

La incidencia de esta memoria en la escritura se debe a que una de las tareas de un escritor es la evocación, y también la reorganización de la información de modo que pueda adaptarse al problema retórico. Y cuando nos referimos a la información no se trata únicamente del contenido, de los conceptos, ideas y datos que deben aparecer en el texto, sino también de los conocimientos acerca del tipo de texto, acerca de la sintaxis, del vocabulario y de todo tipo de consideraciones lingüísticas, textuales y sociales (superestructuras, macroestructuras...).

3. Los procesos de escritura propiamente dichos. Estos procesos equivalen a lo que algunos modelos anteriores llamaban etapas de preescritura, escritura y edición. El modelo procesual rechaza la idea de etapas y reemplaza su denominación por planificación, traducción y revisión (otros autores proponen *preparación, puesta en texto o escritura y edición*).

3.2. MOMENTOS DEL PROCESO: LAS ELECCIONES DEL AUTOR

Al escribir se pone en juego la amplia gama de conocimientos que la lingüística propone, pues aquí la carga cognitiva aumenta por el hecho de tener que construir los sentidos, pero además es necesario hacer las siguientes elecciones (mismas que en el caso de esta investigación sirvieron de base para el análisis lingüístico de los proyectos de investigación):

- La organización del texto
- La organización de los párrafos
- La organización de las oraciones
- Léxico apropiado
- El uso de convenciones (puntuación y ortografía).

Para los estudiantes del posgrado decidir y elegir acerca de estos aspectos tiene como finalidad asegurarse de que la construcción del proyecto de investigación sea tan eficaz que sus lectores (compañeros, tutor y docentes) puedan hacer fácilmente la reconstrucción y que ésta corresponda con lo que se quiso comunicar.

Por otra parte, el uso de la palabra "elecciones" no implica que ellas sean plenamente conscientes. En los escritores experimentados éstas se dan de manera automatizada y se hacen conscientes sólo en algunos puntos del texto y ese momento abarca tanto el hecho material de dibujar la letra como el hecho de revisar y releer continuamente lo que se está

escribiendo y modificar y corregir esas elecciones, este punto justifica el que los proyectos de investigación tengan que verse como un proceso continuo y complejo por parte de los maestrantes, pues construir frases escritas implica recordar reglas y estructuras gramaticales, modismos idiomáticos, ortografías, léxico.

A continuación se explicitan las elecciones y decisiones del autor en los distintos momentos cognitivos incluidos en el proceso de escritura que propone Marín (2004: 284):

Planificación.

Esta actividad cognitiva no es obligatoriamente un plan minucioso, muchas veces adquiere la forma de una “preparación”, algo más libre que un plan. Algunos escritores se “preparan” consultando o releendo bibliografía revisando notas, haciendo fichas, organizando, en general, un acopio de datos. En otros, consiste en la activación de los esquemas mentales de su memoria de largo plazo. También puede consistir en la búsqueda de un tema significativo, o en la confección de un gráfico que estructure los datos. En el caso específico de los estudiantes de maestría se encontró que la mayoría inició con estos procesos y además recurrió al apoyo de expertos en el tema para planificar sus proyectos de manera más precisa.

La preparación incluye una serie de subprocesos mentales relacionados no sólo con la información que va a consignar en su texto, sino también con la organización que se le va a dar a éste. La planificación está presente en todo proceso de escritura, y en el transcurso de la estructura misma, estos planes se van revisando y modificando. En este sentido, el programa de maestría en Pedagogía debe tener entre las competencias a desarrollar en sus estudiantes la facultad de encontrar el equilibrio entre flexibilizar el plan inicial y atenerse a él como una búsqueda certera, esta nueva visión del proyecto de investigación le permitiría al maestrante evitar la tensión que implica el salirse del plan inicial y reformularlo en función de los requerimientos que van marcando los hallazgos en el trabajo de campo, o las condiciones específicas que demanda la realidad.

En esta etapa previa a la escritura misma, el escritor ya comienza a plantear sus interrogantes y a tomar sus decisiones acerca de:

- La iniciación de su escrito;
- El receptor de su texto;
- El vínculo con ese receptor;

- Los conocimientos que tenga el receptor (lo que determina cantidad y calidad de información que debería figurar en el texto);

Y esas reflexiones e interrogantes determinan que debe elegir:

- El tipo de texto que responda a su intención o a la exigencia
- La estructuración del texto que facilite la comprensión
- El formato de ese texto

Traducción

Con respecto al uso de esta combinación se dice que “es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible”. Se eligió el término “traducción” para este proceso descartando los términos “transcribir” o “escribir” a fin de subrayar las cualidades peculiares de la tarea (...) aun cuando el proceso de planificación representa el propio pensamiento en palabras, tal representación probablemente no se hará con una sintaxis castellana elaborada” (Flower y Hayes, 1996).

Otros autores utilizan denominaciones como “puesta en texto”, “escritura”, “redacción”, “primer borrador”. De estos conceptos se desprende que la sintaxis elaborada sería una de las características de este momento del proceso. Sin embargo, los escritores, por experimentados que sean, realizan borradores de sus textos, de modo que mientras escriben el borrador, las preocupaciones sintácticas existen, pero el ajuste de la sintaxis tal vez se realice mejor en otro momento, llamado revisión. En el capítulo dedicado al análisis lingüístico se comprobó que la ortografía y sintaxis en general presentan problemas constantes, por lo que una de las competencias a generar en los estudiantes será el mirar al proyecto de investigación, como un producto inacabado que por lógica requerirá de este proceso de *limpieza en el lenguaje*. Además no es la sintaxis el único elemento acerca del cual los maestrantes deben tomar decisiones. El estudiante, *mientras se está escribiendo* se interroga y decide acerca de los siguientes elementos:

Estructuración de párrafos, es decir que podría preguntarse acerca de:

- ¿Cuál es la información más relevante?
- ¿En qué lugar del párrafo conviene colocarla?
- ¿Cómo debe ser el párrafo inicial?

- ¿Cuánta información necesita el receptor?
- ¿Cómo se distribuye la información de párrafos?
- ¿En qué momento debo pasar de un párrafo a otro?

Relación de párrafos, lo que involucra:

- Mantenimiento de la coherencia (evitar saltos temáticos bruscos).
- Mantenimiento de la cohesión lexical y pronominal.
- Suministro de suficientes elementos de cohesión interfrástica (conectores).
- Elección entre reiteración de léxico y/o uso de sononimia, hiperonimia, e hiponimia.
- Puntuación.

Estructuración de las oraciones (sintaxis), lo que involucra:

- Conocimiento de morfosintaxis.
- Correlación de tiempos verbales.
- Elección entre distintas combinatorias posibles de las palabras para comunicar una idea.
- Elección entre oraciones largas y cortas.
- Elección entre oraciones de orden canónico u oraciones más elaboradas, sintácticamente (por ejemplo, con proposiciones subordinadas o con circunstanciales en el inicio).
- Puntuación.

Léxico, lo que supone:

- Elección entre disponibilidades lexicales (en relación con la competencia lingüística del escritor y con los procedimientos de cohesión lexical).
- Adecuación y mantenimiento del vocabulario al registro elegido.
- Adecuación al tema.
- Adecuación al receptor.
- Adecuación a las intenciones y objetivos del autor.

Ortografía

Este punto no concierne solamente al ámbito escolar, sino que todos los escritores pueden tener interrogantes ortográficos. En realidad, los expertos e inexpertos difieren, en primer lugar,

en cuanto a la presencia o no de las dudas (cuanto más inexperto, menor conciencia ortográfica) y, sobre todo, a la cantidad y calidad de las dudas.

La mayor parte de estas elecciones están ampliamente automatizadas en los redactores expertos. Por ejemplo, un escritor profesional no deja de hacer borradores, pero en ellos sus preocupaciones tienen otro nivel; posiblemente tenga automatizadas las habilidades que corresponden a la organización del texto, la elaboración del párrafo inicial, puntuación, ortografía, sintaxis, mantenimiento del registro y de la coherencia global. Probablemente su memoria de largo plazo le ofrezca amplias posibilidades combinatorias de estructuras sintácticas.

“Pero las “preocupaciones del escritor” no desaparecen: tal vez estén más focalizadas en evitar repeticiones, encontrar los sinónimos más precisos, en buscar el conector que dé el matiz exacto de lo que se quiere decir, y en la búsqueda de la elegancia y precisión. Y a lo que está siempre presente y con mayor presencia cuanto mayor es la experiencia escrituraria: las restricciones que el mismo texto va creando y definiendo a partir de lo escrito” (Marín, 2004:287).

Los escritores inexpertos, como es el caso de la mayoría de los estudiantes de la maestría, no conjugan al mismo tiempo todas las elecciones referidas al momento de redactar sus proyectos la redacción, ello supone una sobrecarga cognitiva importante. Por eso la importancia de que los estudiantes se acostumbren a ver sus escritos como una serie de borradores en los cuales se ejercite otro de los procesos cognitivos de la escritura y que se describe a continuación.

La revisión

Como todos estos procesos son recursivos, la revisión por parte del estudiante se produce en el momento mismo de la escritura, mientras se escribe y cuando se leen las líneas anteriores para mantener la coherencia, cohesión y encontrar las palabras para continuar. También se produce un momento específico de revisión después de la escritura, el momento que algunos autores llaman “edición final” (Calkins, 1993).

Durante la revisión que acompaña a la escritura, el estudiante va produciendo cambios, cuya profundidad y cantidad depende de su grado de experiencia.

- Modificación del plan;
- Cambio del tipo de texto;
- Ajustes en cuanto a la calidad y cantidad de información;
- Cambios en el orden de los párrafos;
- Modificación en la puntuación;
- Precisiones sintácticas, léxicas, de puntuación, y de especialización del texto.

Si el estudiante no ha tenido a la escritura dentro de sus actividades frecuentes, después de entregar su primer borrador del proyecto (incluso varias reediciones después) tendrá que plantearse los interrogantes que siguen, en especial si somete su texto a la lectura de otros, tal como propician algunas didácticas que proponen la revisión y corrección entre pares (Calkins, 1993 y Graves, 1991). Dentro de la maestría este proceso incluye la revisión a que está obligado el propio maestrante, la revisión y supervisión constante que realiza su tutor, la socialización que realiza a lo largo de sus estudios con sus propios compañeros y por supuesto la presentación y defensa que hace de su trabajo tanto en los coloquios internos frente a su comité tutorial, como en los externos, dentro y fuera de la propia UNAM.

Tabla 11

Interrogantes	Observaciones de pares
¿Falta información?, ¿sobra información?	“Pero, ¿quién había hecho eso? Eso se sabe, no es necesario decirlo
¿Hay que cambiar la información de lugar?	“Primero hay que decir que él no quería irse, sino, no se entiende”
¿Las oraciones son demasiado largas? ¿Están mal estructuradas? ¿Son muy cortas?	“No entiendo”, “¿Qué quisiste decir? “Hay muchos puntos... está como <i>cortado</i> ”
¿Faltan elementos de cohesión?	“Quién es ese él que aparece allí?”
¿Hay muchas repeticiones? ¿Son necesarias o hay que buscar sinónimos?	“Pusiste muchas veces la misma palabra”
¿Faltan conectores que guíen al lector?	“¿Qué tiene que ver eso con el anterior?”
¿Hay saltos en la temporalidad?	“Pasaste del pasado al presente”
¿Hay palabras mal escritas?	“Está mal...”

¿Hay concordancias erróneas?	“Está mal...”
¿De qué otra manera puedo decir esto?	“Hay muchas y ”

Por lo hasta ahora expuesto, se justifica el concebir al proyecto de investigación de los maestrantes como un proceso dinámico, continuo y que requiere de poner en juego diversas competencias, habilidades y saberes, los cuales se intentarán ubicar a través de la presente investigación.

“La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía”. (Etienne y Lerouge, 1997: 67).

A continuación se presentan los aspectos operativos de la metodología propuesta para esta tesis, la cual bajo el cobijo de los argumentos aquí presentados adquiere una perspectiva más lógica.

3.3. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto se da cuenta de la construcción de los proyectos de investigación entregados por los estudiantes de la maestría en Pedagogía así como de las etapas que se realizaron para identificar y analizar las competencias comunicativas presentes en los textos. La investigación se basa en el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por dar prioridad a la contextualización de las experiencias estudiadas e interpretadas teóricamente. No busca la representatividad de los casos con respecto a la población estudiada, su función va en encontrar y “...establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad” (Tarrés, 2008:19). No obstante, el trabajo conjuga las dos tradiciones de investigación (cuantitativa y cualitativa), en el entendido que la misma lógica de inferencia subyace a ambas. Se sigue por opción la línea marcada por Miles y Huberman (1994), autores que consideran que los fenómenos sociales existen en el mundo real y que se puede descubrir entre ellos algunas relaciones legítimas y razonablemente estables. Entienden que su tarea es formular las regularidades tan precisamente como sea posible permaneciendo atentos a su alcance y a su generalización, así como a las contingencias locales e históricas que presiden su aparición. Marcan la diferencia con algunas escuelas de pensamiento de la fenomenología social, aunque se inclinan hacia una metodología más inductiva para hacer la luz sobre los procesos sociales pero no comparten la defensa de una aproximación "cuasi-mágica" del análisis de datos.

Consideran que las aproximaciones cualitativas y cuantitativas no son operacionalmente incompatibles.

Por lo tanto, al ser de corte interpretativo pretende entender y explicar desde la perspectiva del enfoque comunicativo las competencias que se generan para la redacción de textos académicos, entendida esta actividad como un proceso de mejora continua y permanente; además, se intenta obtener información valiosa que posibilite realizar hallazgos más profundos y que sirva en un futuro de punto de partida para estudios más detallados.

El trabajo inició con un estudio de información documental; además se realizó un análisis transversal, intentando aprovechar la descripción que posibilitara interpretar las competencias comunicativas vigentes en la maestría. Durante la investigación se plantearon varias preguntas. Una de éstas fue cómo garantizar el rigor del trabajo científico al intentar comprender las competencias y los saberes que están presentes en el posgrado de la FES Ar. También se preguntó cómo otros investigadores juzgarían la confiabilidad de los resultados obtenidos por esta investigación. Estos cuestionamientos generaron incertidumbre sobre qué tipo de abordaje elegir: cualitativo o cuantitativo.

En palabras de Morse (1994):

Los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas, que deben comprenderse, respetarse y mantenerse durante todo el proceso investigativo. La mayoría de los investigadores cualitativos concuerdan en ese principio rector y Por lo tanto, en que estos criterios o estándares de evaluación deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo, se debe tener en cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender.

Existen algunos criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay acuerdo parcial. Estos criterios son: credibilidad, auditabilidad o confirmabilidad y transferibilidad o aplicabilidad. Los cánones o estándares usuales en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos: validez y confiabilidad (Taylor y Bogdan, 1984). Extrapolar estos criterios a la investigación cualitativa es contraproducente pues se violan los propósitos, los objetivos y la integridad del abordaje cualitativo. Esto no quiere decir que la investigación cualitativa se exima del rigor metodológico que debe tener todo proceso de búsqueda científica. Más bien se refiere a que los criterios usados para juzgar el mérito del trabajo cualitativo también deben ser explícitos.

Morse, *et al.* (1994) plantean que los conceptos o constructos de confiabilidad y validez deben tomarse en investigación cualitativa como estándares de rigor científico. Asimismo, proponen

considerar la importancia de que el científico use estrategias de verificación durante el proceso de investigación pues de esta manera la validez y la confiabilidad se obtienen activamente y no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el proyecto investigativo. Es decir, las estrategias de verificación son parte de esta investigación y así se consideraron las siguientes:

- La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad del investigador para «responder» a lo que sucedió durante la investigación.
- La coherencia metodológica: equivale a la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método usado. Esta interdependencia característica de la investigación cualitativa demandó que la pregunta coincidiera con el método, que además concordó con la información y el análisis de ésta. A continuación se presenta a manera de ejemplo un segmento de “la matriz de entrevista”.

MATRIZ DE ENTREVISTA

Tabla 12

Eje de Análisis	Categoría de Análisis o Núcleos Temáticos	Hipótesis o supuestos Teóricos	Indicadores	Preguntas
1. Perfil Sociocultural	Competencia comunicativa del estudiante	El maestrante no elige libremente “lo que debe o quiere decir”, sino que está restringido por la situación comunicativa y por las características del tipo de discurso o texto que esa situación le impone.	Producción escrita (Discurso) Actividad profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Platicame qué actividades desarrollabas al momento de realizar tu proyecto? 2. ¿Cómo ha sido tu experiencia en cuanto a la investigación? 3. ¿Cómo describirías el procedimiento que seguiste para elaborar tu proyecto? 4. ¿Qué recursos consideras importantes para elaborarlo? 5. ¿Puedes hablarme sobre si contaste con el apoyo de alguien?

- Muestreo apropiado: se seleccionó a cuatro participantes que pudieran representar el fenómeno a investigar (competencias comunicativas) y que además tuvieran el tiempo y el interés para participar en el estudio. En este punto, se revisaron los proyectos de investigación, para elegir a aquellos alumnos que habían entregado los trabajos más representativos, esto es, que dieran cuenta principalmente de los proyectos mejor estructurados. Después junto con algunos profesores de la maestría, se realizó la selección fina de los informantes. Esto garantizó una base de datos eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio. Por tal motivo, presentamos una semblanza o perfil sociocultural de cada informante, así como la notación con que será identificado en el capítulo del análisis de las entrevistas.

EDC-I

Lleva 20 años dando clases, a nivel licenciatura, relacionadas con su carrera: Periodismo y Comunicación Colectiva. Cumplió 14 años en la FES-Ar impartiendo clases sobre Comunicación y Periodismo. Esto, finalmente, se reflejó en el su tema del proyecto, “Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES-Ar, UNAM”. No ha dejado de trabajar y sigue manteniendo sus grupos y asesorías de tesis, que combina con su trabajo de periodista. Ha redactado escritos como reportajes, entrevistas, notas, e investigaciones sobre diferentes temas, los cuales se publicaron en un periódico local y en revistas; en estas últimas fungía como editora. Su esposo también es docente en la FES-Ar., y tiene un niño en educación primaria. Le gusta la lectura, salir a pasear con su familia y hacer amistades en diversas partes del mundo, para ello hace uso de la computadora para estar en contacto con estudiantes e investigadores de diversas partes del mundo.

La tecnología es fundamental para ella, razón por la cual se ha especializado en el dominio de diversos programas de cómputo. Por otra parte, cuenta con una vasta biblioteca personal, pues además de los libros de comunicación posee una considerable cantidad de obras sobre ética general, ética de las profesiones y ética de la comunicación, algunas aún en espera de revisión, además de sus libros de metodología. El impartir la asignatura de seminario de tesis le obligó a documentarme con muchos autores, entre sus preferidos están Hernández Sampieri, Eco, Kerlinger, Baena Paz, Huáscar Taborga. Todos ellos le han sido de mucha utilidad, pues considera que le ayudaron a realizar, casi de manera autodidacta, el diseño del protocolo y ahora a continuar con su proyecto.

Junto con su esposo sostienen la carga económica de la manutención de los gastos de la familia, motivo por el cual su trabajo docente le resta tiempo a su labor de investigación. Asimismo, su papel de esposa y madre se han visto afectados por la presión que ha representado para ella las largas jornadas dedicadas a su investigación. Reconoce que aunque ha sido difícil el cumplir en todos estos

campos, el apoyo de su familia ha sido fundamental para no desesperarse y continuar con su maestría.

CSP-2

Este informante tiene 37 años, pertenece a la novena generación de la maestría en Pedagogía. Es casado y procede de la licenciatura en Pedagogía tiene hijos y su área de labor docente incluye desde primaria, secundaria y bachillerato. Destaca principalmente su gusto por convivir con jóvenes de educación secundaria con quienes en su papel de orientador, tiene la posibilidad de aconsejar y servir de guía. A pesar de este interés por la interacción con estudiantes jóvenes, su personalidad es de bajo perfil, es decir, no le gusta llamar la atención ni destacar por sobre los demás, sobre todo en clase junto con sus compañeros de la maestría. No obstante, cuenta con los conocimientos suficientes para fungir como capacitador, lo que demuestra que sí cuenta con las habilidades y competencias suficientes para trabajar con personal adulto.

En otro orden de ideas, es aceptado como un hombre de formación humilde y antecedentes rurales. Dentro de las actividades que ha desempeñado se encuentra la albañilería y la siembra de tierras. Por otra parte, también ha contado con el apoyo de su familia, el cual ha consistido en la paciencia y comprensión y por supuesto en los sacrificios que están realizando.

CSP-4

Esta informante pertenece a la Octava Generación, tiene 30 años por lo que es de las de menor edad. Asimismo, es la única de las informantes que no es casada, por lo que reitera que esta situación le da ventaja con respecto a la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto, vive una vida más relajada, sin grandes presiones económicas y con un solo objetivo en su vida, estudiar y entrar lo antes posible al doctorado.

Su condición de soltera le permite salir con frecuencia a visitar lugares y conocer gente de diversas culturas. Su apariencia es muy discreta, le gusta vestir de manera informal y de preferencia con adornos rústicos. Antes de incorporarse a la maestría estudió dos diplomados, uno en Educación, Género y Práctica Docente, otro en Programación neurolingüística aplicada a la educación. Además realizó una especialidad en El Género en la Práctica Docente.

A diferencia de todos los demás, ella sí ha dado clases en nivel niveles básicos desde kínder, preescolar, y primaria.

Esta informante cuenta con un capital cultural bastante sólido, lo que se percibe en la claridad de sus respuestas durante la entrevista y en la claridad de sus objetivos, tanto profesionales como personales.

DU-2

Este informante es el de mayor edad, 62 años. Es profesor de carrera de tiempo completo de la FES-Ar en este momento y además da clases. De las 40 horas que tiene contratadas da 26 de clase y 17 de trabajo de investigación. En esas horas realiza trabajo de tipo académico. Además, trabaja en cuatro proyectos de investigación que trabaja poco a poco en el poco tiempo que le queda libre. Asimismo, comenta que tiene muchas actividades administrativas dentro de la escuela, por lo que el tiempo que le queda para trabajo de investigación es a lo mucho de siete horas a la semana.

Además de la docencia, desarrolla a la par la arquitectura. Por lo que a la par de su actividad profesional y tiene una empresa constructora que hace proyecto, diseño y construye. Es un hombre exitoso tanto profesional como personalmente. Su familia es parte importante de su vida cotidiana y todos sus miembros al igual que él ostentan una sólida educación. Su esposa es una persona profesionista, es arquitecta también y le gusta la investigación. Ella estudia mucho, siempre está trabajando, estudiando y preparándose. Un hecho interesante es que ambos cuentan con su propia biblioteca personal. Son personas que les gusta el manejo de la tecnología, y gustan de salir de vacaciones de manera frecuente.

Contrario a las personas de su edad, él se interesa por las cuestiones de la computación y el manejo de diversas herramientas de cómputo. Cuenta con una especialidad en docencia universitaria y ha tomado cursos de teoría, métodos y técnicas de la investigación científica

Es una persona tenaz, a la que el cambio de disciplina (arquitectura-Pedagogía) le representó un gran reto, que sin embargo supo capitalizar de manera adecuada. Finalmente, El maestrante tiene poco contacto con materias orientadas a la metodología y la redacción, pero ha sido tutor de 32 tesis, lo que debería redundar en una sólida experiencia en el manejo de la investigación.

De esta forma se incluyeron a dos pedagogos, un comunicólogo y un arquitecto. Esta mezcla da cuenta de la diversidad actual de carreras que se encuentran representadas dentro de la maestría en Pedagogía. Todos los informantes elegidos son docentes, su nivel de experiencia va desde primaria, secundaria, bachillerato y fundamentalmente educación superior. En cuanto a su situación familiar,

también se eligieron con diferentes perfiles: una soltera y tres casados. Estos últimos tienen hijos en edades de 7 hasta 25 años, lo cual implica compromisos y obligaciones familiares muy diferentes.

- Recolección y análisis de información concurrentes para lograr la interacción entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer, lo cual es esencial para lograr la validez y la confiabilidad.
- Saturación de la información. Se alcanzó cuando se empezó a observar redundancia en la información, esto es, cuando se obtuvo la misma información o similar, pues los informantes no indicaban algo diferente de lo ya dicho.

A manera de ejemplo se presentan algunos segmentos de las entrevistas realizadas a los maestrantes, de los cuales se recuperaron respuestas a preguntas tales como “¿Qué importancia tiene el apoyo de tutores y compañeros en la definición de tu proyecto? ¿Consideras que tus profesores cuentan con los conocimientos y la formación necesaria para apoyarte? ¿Cómo definirías la cultura académica que se genera en Aragón?”

CITAS Y COMENTARIOS

Tabla 13

Informantes	Citas
1	<p>“Es muy importante contar con alguien que te guíe, reconozco que tengo, por suerte, una tutora de las mejores, que a diferencia de otros, según comentan los compañeros, sí se ha comprometido con mi trabajo, dedicándome tiempo que se ha reflejado en la calidad de mi tesis”.</p> <p>“Aragón cuenta con muchos maestros muy preparados y con mucha experiencia. Sin embargo, también existen aquéllos que dejan mucho que desear, por su falta de profesionalismo y su poco compromiso con la maestría.”</p>
2	<p>“Hasta el momento el apoyo recibido ha sido por parte de los compañeros integrantes del campo ya que ellos al leer mis avances me hacen recomendaciones y eso me sirve mucho, de la tutora también he recibido mucho apoyo, ya que nos da la libertad de avanzar conforme nosotros creamos que se debe de abordar el objeto de estudio”.</p> <p>La meta más inmediata es obtener el grado y posteriormente intentar ingresar al doctorado, y por supuesto aprender a investigar”.</p>
3	<p>“El ambiente creo que estoy un poco decepcionado en cuanto a los profesores porque yo me esperaba otra cosa diferente, no tanto en su capacidad, porque creo que todos los que he tenido son muy capaces, sino más bien en su presencia, por ejemplo, en como preparan sus cursos, me han tocado profesores muy improvisados y pienso que un maestría en Pedagogía no puede ser eso, entonces, eso creo que no me ha gustado”.</p>

4	. Actualmente estamos con la doctora Ana Hirsch, la cual incluso trae materiales para que uno trabaje y te aporta muchas más cosas. De alguna manera eso te mueve y te compromete a realizar el trabajo".
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Este apartado se concibe como la posibilidad de articular el sustento teórico con las técnicas que permitan la construcción, el análisis e interpretación del objeto de estudio. Por otra parte, se presenta una descripción del procedimiento empleado durante las entrevistas, así como de las características de los sujetos que fueron elegidos como informantes clave o de calidad y de los instrumentos utilizados para la obtención de la información: matriz de entrevista en profundidad (Ahumada) y matriz de análisis lingüístico (Ilich y Morales).

3.4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE CAMPO

La investigación incorpora el referente teórico propuesto por los autores seleccionados, con el trabajo empírico recuperado a partir de la opinión de cuatro estudiantes de la octava y novena generación de la maestría en Pedagogía de la FES-Ar, considerados representativos (por la calidad de sus proyectos), dentro de los 18 proyectos facilitados por el posgrado. Se consultó también a tres ex directores del plantel, a dos investigadores y dos profesores de la maestría, quienes ofrecieron sus puntos de vista sobre las competencias académicas que ha conformado la FES-Ar en sus tres décadas de existencia.

La construcción de esta metodología implicó retomar los modelos previamente utilizados por investigadores tanto del mismo posgrado en Pedagogía (Ahumada, 2006) como de la Universidad de Los Andes de Venezuela (Marín y Morales, 2003), que fueron adaptados para el logro de los propósitos propuestos al comienzo de esta indagación.

SELECCIÓN DE INFORMANTES (DOCENTES)

Tabla 14

Informantes	Experiencia Académica	Criterios de elección
Lic. en R. I. Sergio	Director durante el periodo 1986-	

Guerrero Verdejo	1990 Profesor de Carrera de Tiempo completo en Relaciones internacionales	Estos profesores fueron elegidos para ofrecer el punto de vista institucional sobre la importancia que tuvo el posgrado para la dirección del plantel, así como para dar su punto de vista sobre la cultura académica que genera Aragón en especial en su vida cotidiana.
M. en I. Claudio Merrifield Castro,	Director durante el periodo de 1990-1998 Profesor por Asignatura en la carrera de Ingeniería	<i>(Nota: la arquitecta Lilia Turcott González, Directora durante el periodo 2001-2009 no aceptó la entrevista, motivo por el cual no se pudieron incluir sus comentarios)</i>
Dr. Carlos Eduardo Levy Vázquez	Director de la FES-Ar durante el periodo 1998-2001. Profesor de Carrera de Relaciones Internacionales y Comunicación y Periodismo	
Mtro. Helios Padilla Zazueta	Profesor Fundador y primer Coordinador de la carrera de Economía. Decano del Consejo Técnico	El maestro Padilla fue de los primeros coordinadores que tuvo el plantel y en su carácter de Representante académico puede ofrecer un panorama objetivo respecto a la imagen actual que percibe el entorno académico de lo realizado en esta universidad.
Mtro. Orlando Moreno	Profesor fundador y docente en la carrera de Arquitectura	El Maestro Moreno también es fundador de esta Universidad y posee experiencia docente en otras instituciones tanto Públicas (la misma CU), como Privadas. Ello le permite hacer una comparación entre las condiciones de aprovechamiento de nuestros estudiantes y los externos.
Mtra. María de los Ángeles Cuellar Valencia	Profesora de Metodología de la maestría en Pedagogía	La maestra Cuellar es egresada de Sociología y Comunicación, lo cual le permite emitir una valoración adecuada de las competencias de los alumnos en cuanto a metodología y redacción.
Mtro. Víctor Alvarado Hernández	Profesor de metodología de la maestría en Pedagogía	El maestro Alvarado ha sido tutor y profesor de metodología de los estudiantes analizados, por lo tanto posee el conocimiento necesario para evaluar tanto sus fortalezas como sus áreas de oportunidad.

Para la selección de estos informantes se tomó en cuenta las sugerencias tanto del Jefe de la División de Posgrado como del Coordinador de la Maestría y Doctorado de Pedagogía, ambos de la FES-Ar.

El estudio está proyectado en cuatro etapas que se desarrollan a continuación:

- Revisión bibliográfica y construcción de los capítulos teóricos e históricos.
- Estudio cuantitativo en función del análisis del discurso textual de los 18 anteproyectos de investigación.
- Estudio cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas (4) a los estudiantes de la maestría en Pedagogía.
- Estudio cualitativo a partir de entrevistas abiertas a tres de los últimos cuatro directores, dos docentes de la maestría en Pedagogía y dos investigadores.

a) Revisión bibliográfica

La primera etapa consistió en un trabajo documental, que se llevó a cabo a través de la consulta bibliográfica sobre temas relacionados con competencias en la educación, enfoque comunicativo y teoría de la escritura como proceso. En cuanto a la interpretación de las competencias comunicativas en Aragón, una de las intenciones fue comprender la acción social de los actores, descubrir el sentido que para los maestrantes tiene la actividad investigadora.

Schutz, tomando en cuenta el postulado de Max Weber *la interpretación subjetiva de sentido*, plantea que los sujetos efectúan "...una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás" (Schutz, 1995: 22-23). Rescatar esta subjetividad de los actores fue una de las intenciones del estudio. Se consideró a la interpretación, como una cuestión tanto teórica como metodológica que se emplea en las ciencias humanas, con la intención de buscar los significados que tiene para el actor la acción social.

Para el adecuado desarrollo de la investigación se definieron aquellas fuentes tanto vivas como documentales que permitieran consolidar un cúmulo confiable de información. Para esto se revisaron documentos (libros, tesis y revistas) y se realizaron entrevistas a personas involucradas con el objeto de estudio (investigadores, profesores, ex directores), así como las obras (tesis, libros, ponencias) cuyo objeto de estudio es el contexto académico y la vida cotidiana de los estudiantes. Como primer paso se determinaron qué instancias podrían ser consideradas como fuentes de información pertinente para construir el referente teórico.

De esta forma, se seleccionó a la biblioteca de la FES-Ar (para hacer la revisión de autores e indagar sobre trabajos y tesis realizadas respecto a la UNAM y la FES-Ar en lo general, y el Posgrado en particular); el Centro de Lenguas Extranjeras de Ciudad Universitaria (ya que ahí es donde se encuentra la mayor producción de investigaciones lingüística); y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) de la UNAM (aquí se encuentran las investigaciones más recientes sobre las diversas problemáticas de la propia Universidad). También se consultaron bancos de datos virtuales a través de Internet (de esta forma se pudo consultar los trabajos más recientes tanto de Teun van Dijk, como de Ilich y Morales).

Es necesario aclarar que se tuvo la oportunidad de examinar los archivos de la propia Coordinación del Posgrado en Pedagogía de la FES-Ar, específicamente se consultaron los currículos tanto de los profesores de la maestría como de los alumnos seleccionados para este estudio, con el fin de generar una plantilla que describiera el perfil de los individuos: edad, sexo, estado civil, licenciatura, estudios de posgrado, entre otros indicadores. Además, se contó con una copia de los proyectos entregados por los estudiantes como parte de la evaluación de su primer semestre.

Para obtener información, del desarrollo histórico de la FES-Ar en sus 30 años de existencia, se consultaron documentos internos publicados por la propia universidad como: Memoria conmemorativa, Trigésimo Quinto Aniversario 1976-2001 y el Reglamento General de Estudios de Posgrado, entre otros (ver bibliografía), así como la página electrónica de la UNAM, como complemento se realizaron tres entrevistas con profesores del Centro de Investigación y con un ex director, todos de la FES-Ar.

De las otras universidades se destaca la recopilación de documentos que se pudieron conseguir para llevar a cabo las lecturas principalmente de análisis del discurso textual (CELE), así como el análisis y la síntesis correspondientes para desarrollar el contexto del estudio desde el análisis del discurso, así como las características históricas de los estudiantes del posgrado en la FES-Ar (Piña, CESU, 98).

Para determinar la carga académica en cuanto a metodología y redacción de la licenciatura en Pedagogía de la FES-Ar (antecedente natural de la maestría dentro de la propia Universidad) se realizó una revisión de los planes de estudio vigentes en el 2007. Esto nos permitió dar cuenta de la importancia de las competencias con que llegan los estudiantes a la maestría y proporcionó

elementos para entender sus características, debilidades y fortalezas como: creatividad, falta de dominio del lenguaje escrito, entre otras.

b) Estudio cuantitativo (análisis del discurso textual)

Para los propósitos de la investigación se realizó un estudio comparativo de base cuantitativa a través del estudio de caso de los 18 proyectos de tesis propuestos para su desarrollo en el programa de maestría en Pedagogía 2006-2008 de la FES- Ar. Esto permitió analizar sus producciones escritas entregadas al final del primer semestre. Para el desarrollo del trabajo se revisaron los proyectos con el auxilio de la matriz de análisis lingüístico. Mediante esta matriz se estudiaron las características lingüísticas discursivas de los proyectos de investigación y los aspectos formales de la escritura.

Además, se intentó dar cuenta de los problemas tanto lingüísticos como textuales: problemas ortográficos, sintácticos, de puntuación, cohesión, coherencia global y local, estructura de párrafos, progresión temática, relación entre párrafos y secciones. De esta forma el análisis permitió valorar las fortalezas y debilidades de los 18 maestrantes en cuanto a su dominio del lenguaje escrito. Este formato fue recuperado de Ernesto Ilich Marín y Oscar Alberto Morales de la Facultad de Odontología, en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Corpus de Análisis

El corpus de análisis está compuesto por los proyectos de investigación de los 18 maestrantes, los cuales se ubican en los siguientes campos de investigación o líneas temáticas:

CORPUS DE ANÁLISIS

Tabla 15

Campo de Conocimiento	Proyecto de Investigación
Docencia Universitaria (DU)	1. La innovación del material didáctico en la educación en línea (DU-1).
	2. La deserción en la carrera de arquitectura de la FES-Ar, UNAM, Durante la etapa de formación de su estructura curricular (DU-2).
	3. Tecnologías de la información y comunicación, didáctica, lectura y redacción. (Material didáctico multimedia para la materia de TLRIID del CCH) (DU-3).
	4. La utilización de los medios informáticos en el aula (DU-4).
	5. Investigación sobre identidad y elección de carrera (DU-5).
	6. El sujeto pedagógico y la representación social de la otredad: Los desencuentros culturales de las tradiciones en el presente (DU-6).
Gestión académica y políticas educativas (GAPE)	7. Formas de gobierno, autoridad y toma de decisiones. Análisis organizacional de la Universidad el caso de la FES-Aragón (GAPE-1).
	8. La Pedagogía al impacto de la comunicación: el caso de la construcción de un programa de radio para adolescentes (GAPE-2).
	9. Gestión en la Extensión Universitaria. Estudio del caso de la FES-Ar (GAPE-3).
Educación y diversidad cultural (EDC)	10. Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la licenciatura de Comunicación y Periodismo de la FES-Ar, UNAM (EDC-1).
	11. Contribuciones de la educación superior en el desarrollo de expectativas de vida en las mujeres universitarias de la UPN 153, Ecatepec (EDC-2).
	12. Masculino/femenino, el sexismo en la cultura escolar, el currículo y la instrumentación didáctica en la escuela primaria, una perspectiva de género (EDC-3).
	13. Los ojos de la luna en la escuela secundaria ¿Sexismo o equidad de género en el aula? (EDC-4).
Construcción de saberes pedagógicos (CSP)	14. En el área de planeación educativa: De la gestión estratégica a la gestión curricular (CSP-1).
	15. El proceso tutorial en la maestría de Pedagogía de la FES-Ar (CSP-2).
	16. El estado de conocimiento del posgrado en Pedagogía de la UNAM en los últimos 10 años (CSP-3).
	17. Una cara oculta de la escuela por descubrir... entre la utopía institucional y la realidad del sujeto (CSP-4).
	18. Enseñando a ser mujer: intercambiando y moldeando actitudes femeninas dentro de un currículum no escrito en escuelas primarias rurales multigrado de Cuauhtepac, Hidalgo (CSP-5).

Esta notación será utilizada para referirnos a los proyectos analizados, así como a los actores entrevistados.

c) El trabajo empírico (entrevistas)

La segunda parte de la investigación correspondió al trabajo de campo, en donde para la recolección de datos se utilizó como instrumento metodológico la entrevista, a partir de los trabajos de Taylor (1990), Díaz Barriga (1995) y Valles (1996), con el objetivo de obtener información de la vida cotidiana de los estudiantes de la maestría en Pedagogía de la FES-Ar. La entrevista en profundidad es definida como una serie de encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas, valoraciones y significados que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones profesionales.

Este tipo de estrategia metodológica se basa en el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas a partir de un cuestionario rígido con preguntas cerradas; se caracteriza por ser una entrevista libre, o que implica que el entrevistado a de partir de una pregunta que será el detonador, empiece a expresarnos todo lo que recuerde en torno a esto. En esta investigación, se buscó que el informante se sintiera con la libertad de externar sus opiniones de manera libre, anónima, lo que le motivó a realizar tanto valoraciones positivas como juicios críticos a la cultura académica que se genera en la FES-Ar.

Como el propósito del análisis es de tipo cualitativo se consideró a la entrevista como herramienta técnica para recuperar el sentir de los actores, ya que permite descubrir detalles de las competencias comunicativas de los estudiantes de maestría en Pedagogía de la FES-Ar desde la mirada de la vida cotidiana y, a partir de ella derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio: la comunicación escrita. Además, la entrevista permitió recuperar los estilos de redacción y las estructuras metodológicas construidos por los estudiantes e interpretar las significaciones establecidas por los entrevistados en su discurso. Para la obtención de la información se determinó que el instrumento metodológico fuera una guía flexible de entrevista. Esta guía no tuvo como finalidad constituirse en un documento rígido, sino que intentó erigirse como una serie de preguntas, que llevaran al entrevistado a expresarse ampliamente sobre una situación y donde se buscó motivar en los maestrantes evocaciones, deseos satisfacciones e inconformidades con el objeto de profundizar en la respuesta.

La guía (ver matriz de entrevista) se diseñó y elaboró a partir de un trabajo previo del doctor Rafael Ahumada Barajas, la cual se alimentó con los resultados de una entrevista en profundidad y que sirvió como estudio piloto para la investigación. Para su elaboración se retomó el referente teórico consultado que consistió en elementos como competencias y la redacción como proceso. Después de someter los tópicos de la matriz (desde los ejes de análisis hasta las preguntas) a consideración de especialistas en la materia (profesores y tutores del posgrado) se determinó su viabilidad.

Además de comprender y explicar las competencias lingüísticas de la FES-Ar, la investigación intenta, analizar la vida cotidiana de los estudiantes en relación con la experiencia del individuo en sus procesos de elaboración de los protocolos de investigación, las entrevistas van de lo general a lo particular (estructura de embudo). La estructuración de la entrevista tiene diferentes partes que corresponden a un número equivalente de núcleos temáticos (eje de análisis).

ESQUEMA DE LA CONFORMACIÓN DE LA CULTURA ACADÉMICA

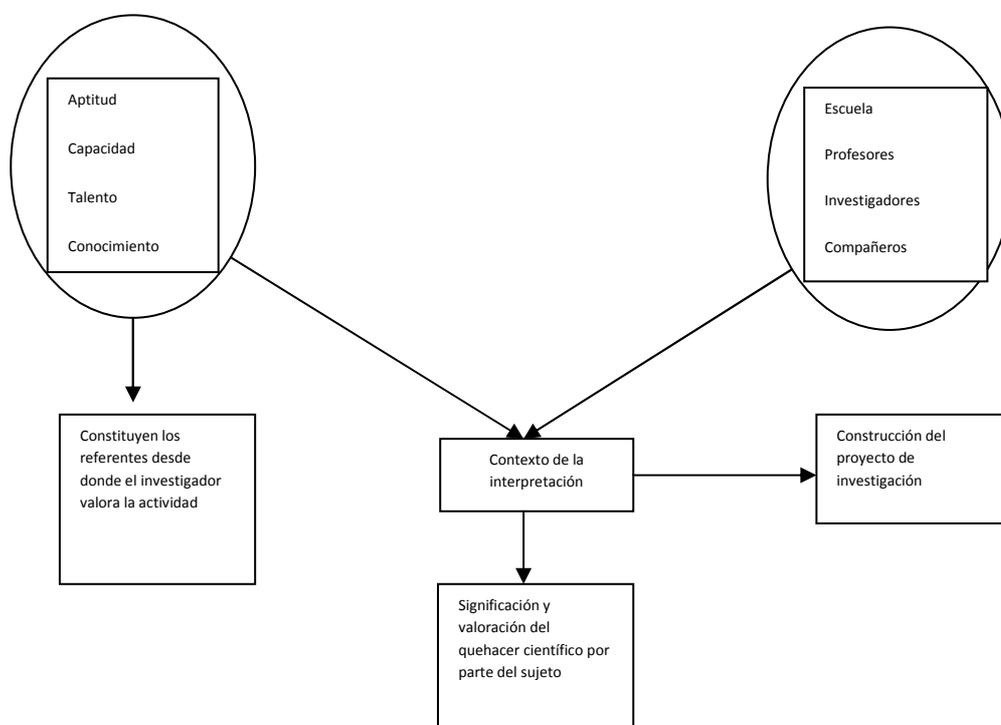
Figura 5

Factores endógenos

(Propios del sujeto)

Factores exógenos

(Contexto escolar)



Fuente: Elaboración propia

Para interpretar el cuadro anterior, es necesario establecer primero algunos de sus elementos más importantes. A partir de estas consideraciones se definieron los siguientes ejes de análisis, que integran en conjunto las competencias educativas en investigación:

EJES DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Figura 6



1 Perfil sociocultural. Aquí se analizan las **competencias intra e interpersonales** como la capacidad crítica y autocrítica, así como la capacidad para trabajar en equipo y apreciar la diversidad de criterios y culturas.

2 Proyecto de vida. Se basa en las **competencias sistémicas** principalmente la iniciativa y espíritu emprendedor.

3 Cultura académica. En este rubro se retoman las **competencias instrumentales** específicamente aquellas que tienen que ver con los conocimientos básicos de la profesión y específicos de la especialidad.

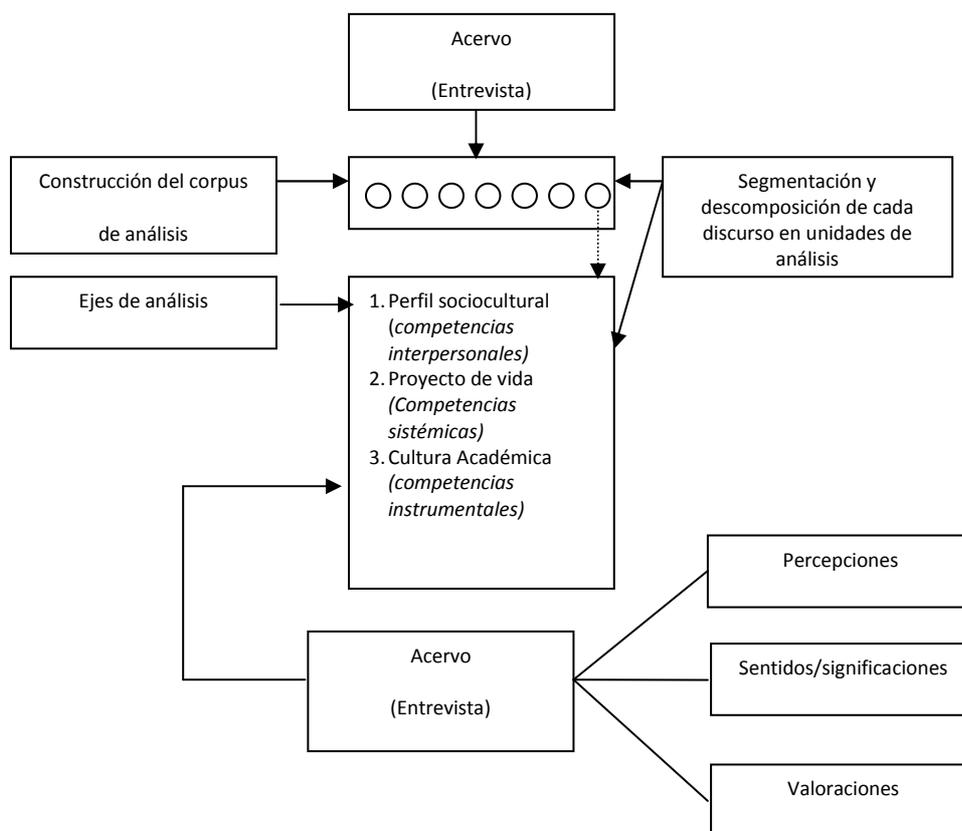
En estos tres de análisis se encuentran latentes las siguientes preguntas que sirvan como unidades de análisis o líneas de búsqueda:

- ¿Qué competencias han desarrollado los maestrantes durante su estancia en el posgrado?
- ¿Qué sentido tiene para ellos la investigación como parte y complemento de su vida personal?
- ¿Cómo se prepara el maestrante para enfrentar el proyecto de investigación?
- ¿Quién(es) y cómo lo apoya(n)?
- ¿Qué influencia tienen el tutor y los compañeros en el desarrollo de su trabajo?
- ¿Con quiénes intercambia comentarios, bibliografía, documentos?
- ¿Qué dificultades tiene para redactar?

En resumen se busca determinar no sólo las competencias en el manejo del lenguaje escrito (producto de un proceso de aprendizaje) y de las estructuras metodológicas, sino también establecer la intervención tanto de los saberes individuales como colectivos, en la definición e interpretación de los objetos de estudio. La metodología de análisis para las entrevistas en profundidad se estructuró a partir del siguiente esquema.

MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Figura 7



Fuente: Modificado a partir del modelo utilizado por el Dr. Rafael Ahumada Barajas, en su libro, *T.V. Su Influencia en la percepción de la realidad social* (2007).

3.4.1 Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas se realizaron a estudiantes que permitieran identificar rasgos importantes para el estudio como grado de avance del proyecto y de la tesis, conocimientos de metodología y redacción, trabajo conjunto con tutores tanto internos como externos, entre otros. El objetivo del estudio no era realizar una indagación en la cual el estudiante se sintiera *evaluado*, en función de *sabe o no sabe*;

por el contrario, se buscó ubicar a aquellos maestrantes que por la calidad y avance de su investigación pudieran representar las prácticas más eficientes respecto al *cómo hacer investigación*.

Al grupo de 18 estudiantes propuestos para el estudio se les creó una ficha con datos generales, la cual permitió identificar el perfil académico con el que ingresó a la maestría, y junto con el análisis de las macroestructuras que se observaron en sus proyectos. A continuación se presenta la ficha de información general elaboradas a partir de los datos recuperados de los currículos entregados por los maestrantes, así como una breve explicación de su contenido.

FICHA DE PERFIL ACADÉMICO

Tabla 16

Datos Generales	
Maestrante:	Aquí se incluirá una nomenclatura que definirá el campo al que pertenece el estudiante, así como un número consecutivo para diferenciarlo de sus compañeros de campo.
Edad:	Se anotará la edad con que contaban al momento de terminar su primer semestre.
Sexo:	Masculino/femenino
Estado Civil:	Este apartado permitirá identificar a aquellos alumnos que por motivos familiares no disponen de todo su tiempo para dedicarle a sus estudios.
Formación Académica	
Licenciatura:	Aquí se anotará la licenciatura de procedencia.
Especialidad:	Algunos estudiantes cuentan con diplomados u otros cursos, los cuales podrían ayudar a comprender las competencias o capitales culturales con los que llega el alumno.
Cursos de metodología y/o redacción	El objetivo es determinar cuáles son los conocimientos que se han generado durante la licenciatura en torno a estas dos áreas.
Experiencia laboral:	
En licenciatura:	Aquí se intenta presentar las materias que ha impartido el alumno de maestría en su calidad de docente.
Tesis Dirigidas:	Se observó que varios de ellos son profesores de nivel superior y que tienen experiencia en la dirección y corrección de proyectos de investigación
Materias Afines a Metodología y Redacción:	
En Licenciatura	Aquí se reportarán aquellas materias cursadas durante la licenciatura que tengan relación con las áreas (materias) a estudiar (metodología y redacción)

Observaciones: Finalmente, se incluirá un breve comentario en torno a las inferencias que se puedan generar a partir de la información obtenida.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora, dependiendo de la personalidad de los entrevistados, ya que hubo sujetos sumamente extrovertidos que demandaron más tiempo (EDC-1), y también existieron los inhibidos quienes se caracterizan por ser concretos en sus respuestas (CSP-2). Se buscó que las entrevistas se llevaran a cabo en lugares cerrados, donde el informante se sintiera tranquilo y cómodo. Algunas de las instalaciones fueron la escuela, sus oficinas y una más en un restaurante, sitios donde los informantes se sintieron con la confianza de narrar sus experiencias y externar sus pensamientos.

A pesar de la cercanía y conocimientos previos de los informantes para con el entrevistador, se buscó respuestas espontáneas y las alusiones a sus procesos de formación libres. Por esto, las preguntas fueron abiertas y se permitió que los informantes se extendieran, es así que el entrevistador sólo condujo el discurso hacia las temáticas establecidas.

3.4.2 Construcción de la guía de entrevista

La guía se diseñó y elaboró a partir de la información obtenida y analizada para conformar el referente teórico, estructurándose en cuatro secciones o ejes de análisis: *perfil sociocultural, proyecto de vida y cultura académica*. A partir de estos ejes se establecieron categorías de análisis o núcleos temáticos que permitieran generar las hipótesis o supuestos teóricos que orientaran esta investigación. Finalmente, se definieron indicadores que permitieran especificar la información necesaria para generar las preguntas en la guía de entrevista.

Matriz de la Entrevista				
Eje de Análisis	Categoría de Análisis o Núcleos Temáticos	Supuestos	Indicadores	Preguntas

3.4.2.1. Perfil sociocultural (competencias intra e interpersonales)

En cuanto al primer eje de análisis, se conformó por la categoría de análisis, competencias intra e interpersonales. La intención es conocer la habilidad del maestrante para incorporar reflexiones, sugerencias y recomendaciones de otras personas (tutor, docentes, compañeros) acerca de su trabajo.

Las preguntas se elaboraron a partir de las categorías determinadas sobre los temas de interés para este trabajo, sirviendo sólo para recordar en el momento de la entrevista cuáles eran los temas a explorar, aun cuando no se tenía que seguir un orden determinado. Además, su empleo implicó un cierto grado de conocimientos sobre los maestrantes que fueron elegidos para proporcionar información. Cabe aclarar que además de las preguntas clave, en cada entrevista se anexaron otras a partir de las características y particularidades de cada maestrante, dado que de acuerdo con la experiencia de cada uno de ellos, algunos temas podían ampliarse o suprimirse según fuera el caso. En algunos casos el entrevistado decidió por cuenta propia incorporar temas que eran interesantes para él y que consideraba que no habían sido tocados previamente. Para ello se terminaba la entrevista con la pregunta “existe algún tema de tu interés que no se haya tocado y quisieras comentar...”

Por esto se utilizaron preguntas denominadas de final abierto, para permitir una respuesta libre, más que una limitada a alternativas preestablecidas. De esta forma, los informantes generaron la información en sus propios términos y dentro de su propio campo de acción: con este tipo de preguntas se tuvo la oportunidad de repetir la interrogación si la respuesta no era la adecuada o realizar preguntas que ayudaran, por ejemplo: ¿por qué?, ¿qué piensas de? Con esto se buscó que los maestrantes abundaran en sus respuestas o incluyeran comentarios no contemplados con anterioridad.

El propósito de este primer eje de análisis fue tratar de corroborar dos supuestos teóricos:

- A mayor conocimiento de la metodología , la construcción de proyectos de investigación se realiza en forma más eficiente
- Los estudiantes del Programa de Maestría deben considerar que la escritura no es lo que se aprende en los primeros grados sino una actividad comunicativa continua del estudiante, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado.

Para esto se realizaron preguntas específicas como ¿pláticame qué actividades desarrollabas al momento de realizar tu proyecto?, ¿tuviste apoyo de alguien?, ¿te cuesta trabajo plasmar tus ideas en papel?

3.4.2.2. Proyecto de vida (competencias sistémicas)

Este segundo eje de análisis está integrado por la categoría de competencias sistémicas entre ellas la de iniciativa y espíritu emprendedor. Es aquí donde toma relevancia la Planeación Estratégica Personal. Este instrumento permite la reflexión decisión y acción que ayuda a escrutar el futuro, definir objetivos, determinar acciones e identificar oportunidades para alcanzar un éxito integral.

Las aspiraciones prioritarias son la base fundamental para la construcción de nuestro proyecto de vida, las cuales dependen de las necesidades personales, formas de pensar, elementos socioculturales y familiares, habilidades y destrezas, edad de la persona, sexo, entre otras. Lo significativo del proyecto redunda en el diseño de las estrategias para lograr las metas o propósitos (Garibay y García, 2001: 29).

Por lo tanto, el trabajo busca explorar y conocer las metas personales de los maestrantes, así como su vinculación con la vida académica y profesional. Aquí se intenta dilucidar si el proyecto, y por consiguiente la tesis y el grado, tienen un valor para el sujeto, más allá de su papel meramente profesionalizante. En esencia se intenta encontrar la percepción y valoración que los informantes le dan a la investigación como forma de vida. Aquí lo más trascendental es conocer la opinión que tienen algunos sujetos ante la pregunta: ¿Qué opinas de dedicar tu vida a la investigación? Ciertamente, el que el maestrante desarrolle un proyecto de investigación no determina que se dedicará a la investigación, no obstante en varios de los maestrantes entrevistados, sí existía esta actividad dentro de sus metas a corto plazo.

De esta categoría se generó el siguiente supuesto teórico:

- Mientras más vinculado esté el protocolo de investigación al proyecto de vida personal, más motivos encuentra el maestrante para realizar un trabajo de calidad.

En este segmento de la matriz se incluyeron indicadores como profesionalización, Investigación, trabajo, escuela y doctorado, los cuales dieron origen a preguntas como ¿Qué meta pretendes alcanzar con la elaboración de tu proyecto? ¿Has utilizado los conocimientos adquiridos en la maestría en tu vida profesional?

3.4.2.3. Cultura académica (Competencias instrumentales)

Este eje de análisis tiene como objetivo esclarecer las *competencias instrumentales* que requiere construir el posgrado en Pedagogía en sus estudiantes. Lo más destacado es que el maestrante expone en sus propias palabras lo que en su mente representa la *investigación*. Al igual que en los ejes anteriores, partimos de la definición de una categoría de análisis que es este caso es el nivel de conocimientos sobre investigación. El concepto y las nociones que construye el maestrante sobre el

quehacer científico le orienta sobre la forma de conducir su trabajo teórico y empírico. De esta premisa, se generó el siguiente supuesto hipotético para la elaboración de los instrumentos:

- En el desarrollo del proyecto de investigación deben combinarse nociones sólidas de metodología con un conocimiento profundo del tema a investigar

Para corroborar esta “hipótesis” se contemplaron indicadores como tiempo, recursos y conocimientos. Las preguntas derivadas de este núcleo temático fueron las siguientes: ¿Qué es para ti la investigación? ¿Cuánto tiempo invertiste en la elaboración de tu proyecto? ¿Platícame sobre los métodos y herramientas de investigación que propones en tu trabajo?

Finalmente se podría realizar una breve conclusión retomando los puntos de vista del doctor Juan Manuel Piña, quien menciona que la formación para la investigación se logra cuando existen las condiciones favorables, sobre todo las institucionales y personales. Usualmente se piensa que es una actividad sencilla, que se puede dominar mediante cursos. Algunos más agregan que es importante impulsar la figura del docente-investigador, dos papeles académicos en una misma persona. Sin embargo, la situación es más complicada, porque la formación para la investigación depende, además de la buena disposición de los actores, de las condiciones institucionales adecuadas para emprender esta actividad, lo que implica asesorías permanentes y un ambiente de trabajo en la investigación que permita adentrarse en ésta.

En palabras de Piña (1998:201)

Algo muy importante es la trayectoria que han tenido los estudiantes en la fracción de la investigación, a quienes se les está especializado para que desempeñen esta actividad.

3.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

El estudio tuvo como propósito comparar, desde el punto de vista lingüístico-discursivo, un grupo de proyectos de investigación generados por los estudiantes de primer semestre de la maestría en Pedagogía de la FES Ar. Se estudió un corpus conformado por 18 proyectos escritos por el mismo grupo de estudiantes durante el semestre 2006-II. Para el trabajo se tomó como guía el estudio presentado por Ernesto Ilich Marín y Oscar Alberto Morales de la Facultad de Odontología, en la Universidad de Los Andes. De esta forma, siguiendo la matriz de análisis propuesta por estos investigadores, se analizaron las características lingüísticas discursivas y los aspectos formales de la escritura que presentaron los protocolos en cuestión. El objetivo de este estudio, tal como se presentó al inicio del capítulo es identificar los aspectos relativos a la escritura como proceso. Por lo tanto incluye los aspectos como: ortografía, sintaxis, puntuación, cohesión, coherencia global y local, estructura de párrafos, progresión temática, relación entre párrafos y secciones, entre otros.

3.5.1 Los discursos argumentativos

A lo largo de la historia, se ha mostrado poco interés en investigar sobre la relación existente entre el conocimiento de las estructuras textuales y el desempeño en la producción de textos. Algunos trabajos realizados por Mayer (citado en Jaimes, 1998) han demostrado la importancia del conocimiento de las estructuras textuales expositivas para la comprensión. Igualmente, estudios realizados por Hiebert, Englart y Brennan han demostrado que los estudiantes universitarios que tienen conocimientos de las superestructuras y de elaboración textual, por lo general, tienen un mejor desempeño en la comprensión de textos. Es evidente que el conocimiento de las estructuras textuales y su estudio son muy importantes para el proceso de aprendizaje de la escritura.

Luego de un estudio sobre la macroestructura semántica de textos argumentativos, en el que se buscaba comprobar si la aplicación de estrategias instruccionales del orden argumentativo mejoraba la producción de textos, Villegas (1998) sugiere la incorporación de la enseñanza de este tipo de estrategia en el ámbito universitario, puesto que dicho conocimiento influye significativamente en la producción de textos. Ante tal necesidad es necesario desarrollar estudios sobre la producción de textos expositivos y argumentativos, puesto que los diversos posgrados de la UNAM están demandando a sus maestrantes producir estos tipos de textos, no sólo como requisito para la obtención del grado, sino como parte de las evaluaciones parciales de las asignaturas, ponencias, reseñas y artículos publicables. Para Velásquez (2002), el análisis de la producción textual (en especial los textos expositivos) es un área de vital importancia para el campo educativo y, en consecuencia, para la investigación educativa. Antes de presentar las herramientas de análisis del trabajo, es necesario generar un contexto básico (marco teórico) que permita sustentar una mejor comprensión del estudio. Para ello, se retoman algunos conceptos previamente enunciados en el primer capítulo más otros que se consideran necesarios para el análisis.

3.5.2. Definición de texto

Etimológicamente el término proviene del latín *textum*: tejido, tela, entramado, entrelazado. A partir de éste, el texto se podría definir como la estructuración de los distintos recursos de la lengua, para transmitir las distintas funciones del lenguaje (Kaufman y Rodríguez, 2001). Para Velásquez (2002), el texto es un registro verbal de un acto comunicativo. Está formado por una serie de proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales, tanto explícitos como implícitos, que contribuyen a la creación de una unidad de significación.

Según Halliday y Hasan (1976), el texto debe ser pensado en el plano semántico como una unidad de significación en contexto, de lenguaje en uso. Un texto no es una serie de oraciones, ni simplemente una categoría gramatical grande, algo similar a la oración pero de mayor extensión, una suerte de súper oración. Existen tres elementos que ayudan a crear texto, le dan textura: la cohesión, la estructura textual interna de la oración y la macroestructura del texto. Van Dijk (1992), por su parte, sostiene que sólo se podrá llamar texto a la oración o secuencia de oraciones que posean macroestructura, estructura textual de tipo global y de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es la representación abstracta del significado de un texto. Además de la macroestructura, existen otros dos componentes del texto:

Superestructura: Ésta representa una serie de estructuras globales, características globales que distinguen a un texto de otro. Es un esquema abstracto, que existe independientemente del contenido, al cual se adapta el texto. Según su superestructura, los textos se pueden clasificar en narrativos (marco, complicación y resolución), argumentativos (tesis, justificación y conclusión) y tratado científico (informe experimental): planeamiento del problema, solución-hipótesis, experimentación, ejecución, resultados, discusión y conclusiones. El término ilustra también el hecho de que la forma discursiva se encuentra en cierto sentido por encima del contenido. Cuando se escribe una carta de solicitud de empleo, puede ubicarse una forma discursiva existente con un contenido específico. El destinatario de la carta puede determinar fácilmente dónde encontrar información específica.

Macroestructura: representa la unidad textual mayor entendida en el plano del contenido, la representación abstracta de la estructura global del significado del texto; por lo tanto, es de naturaleza semántica. Debe tener tanto coherencia lineal, la referida a la secuencia de oraciones, como coherencia global. A continuación se presenta una explicación de cómo se forman las macroestructuras utilizando las tres macrorreglas (Renkema, 1999: 79):

- a) Regla de eliminación. Esta regla excluye aquellas proposiciones lógicas que no son relevantes para la interpretación de otras proposiciones dentro del discurso.
- b) Regla de generalización. Gracias a esta regla una serie de proposiciones específicas se convierten en proposiciones más generales.
- c) Regla de construcción. Por medio de esta regla puede construirse una proposición a partir de una cantidad de proposiciones. La diferencia entre esta regla y la regla de generalización consiste en que las proposiciones, a partir de las cuales puede

extraerse una proposición general, no necesariamente están todas incluidas en el discurso.

Microestructura: representa la estructura de oraciones y párrafos que conforman el texto.

3.5.3. Tipos de estructuras

Aunque Van Dijk (1992) define y caracteriza sólo cuatro superestructuras: estructura del discurso periodístico, estructura narrativa, estructura argumentativa y tratado científico, abre la posibilidad de “la superestructura de la conversación” (p. 166) y de otro “gran número de estructuras textuales globales que no son convencionales sino institucionales...” (p. 167). Éstas dan cuenta de una serie de tipos de textos, entre los cuales cabe mencionar: sermón, acusación, orden de pago, ley, conferencia, informe, discurso público, artículo, instrucciones para usar un artefacto. Según Kaufman y Rodríguez (2001), en cambio, se pueden considerar cinco tramas: narrativa, argumentativa (expositiva), descriptiva, conversacional e informe experimental. Por su parte, Bustos (1996) propone cinco: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e instruccional. A continuación, se definen algunas de estas superestructuras:

- Narrativa. Según Bustos (1996) su función predominante es la representativa.

Los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción. A través de ella, adquieren importancia los personajes y el marco donde ocurre tal acción. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y los aspectos verbales adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. Se distingue, además, el autor del narrador.

- Argumentativa. Bustos (1996) refiere que en esta estructura retórica predomina la función conativa o apelativa. Los textos con trama argumentativa comentan, explican, demuestran, confrontan ideas, conocimientos, opiniones, información, creencias, concepciones, valores, juicios. Por lo general, se organizan en tres partes (su superestructura): una introducción, parte en la que se plantea el problema o se presenta el tema, se fija una posición, se presenta el propósito del texto. Seguidamente, un desarrollo, a través del cual se encadenan datos, informaciones, mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos. Finalmente, contempla una conclusión, en la que se sintetizan los elementos más relevantes de la argumentación y se presentan las implicaciones.

- **Descriptiva:** de acuerdo con Bustos (1996), en esta superestructura predomina la función lingüística representativa. Incluye todos aquellos textos que presentan, preferiblemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, de personas o procesos, lugares, a través de la relación de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprender al objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren singular importancia, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo, añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.
- **Conversacional.** Kaufman y Rodríguez (2001) coinciden que en esta trama aparece, de manera directa, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra (competencia estratégica). Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama.
- **Expositiva.** Para Bustos (1996) hay predominancia de la función representativa. La forma expositiva presenta las propiedades de las cosas, su esencia y sus causas. Exponer es informar, declarar, referir, explicar. Es la forma de las obras didácticas, de los ensayos y la crítica de los discursos y las conferencias.
- **Informe experimental.** Kaufman y Rodríguez (2001) y Van Dijk (1992) afirman que el informe parte de una o varias observaciones. Luego, se intentará encontrar explicaciones para dicha circunstancia. Por lo general se construye como hipótesis; de esta se derivan una serie de expectativas (predicciones). Luego se puede proceder a la experimentación, indicando los participantes, el procedimiento, la ejecución y las condiciones en que se realizó. Además, contempla los resultados, la discusión de éstos y las conclusiones a las que se llegó.
- **Instruccional.** Bustos (1996) indica que las funciones apelativa y representativa predominan en este orden retórico. Estos tipos de textos tratan de dirigir un comportamiento del lector, proporcionando la información necesaria. Se presentan de manera lineal, organizadas temporalmente. Por lo general las instrucciones se dan en modo imperativo, o indicativo en forma de mandato. De igual modo, en forma habitual se recurre a los conectores temporales, con el propósito de indicar el orden de las acciones a realizar. Básicamente consta de dos partes: útiles e instrucciones.

Según su caracterización lingüística, la función que desempeñe y su trama, existen distintos tipos de texto (para un estudio más detallado de esta tipología, se sugiere la consulta de Kaufman y Rodríguez, 2001). Sin embargo, para efectos de esta investigación, se tratará sólo el proyecto de investigación como texto de información científica, puesto que es la tipología textual que se corresponde con el corpus utilizado.

3.5.4. Indicadores considerados para el análisis

La idea del estudio es documentar las condiciones tanto lingüísticas como textuales: usos de la ortografía, coordinación sintáctica, puntuación, cohesión, coherencia global y local, estructura de párrafos, progresión temática, relación entre párrafos y secciones. Además se pondrá atención a los aspectos de coherencia, cohesión, progresión temática, es decir, se verificará si los textos presentan una unidad de significado.

También, cabe señalar que el análisis de los proyectos ha sido concebido para favorecer la reflexión académica de alumnos y tutores al mostrar los puntos de inflexión en que incurren los estudiantes al momento de elaborar en forma escrita los trabajos de investigación; y en ese sentido, enfocarse a superar esta problemática mediante propuestas pedagógicas de intervención.

El estudio presenta en este capítulo los elementos conceptuales de la matriz de análisis. Posteriormente, a partir de ella en el siguiente capítulo se mostrará su aplicación en la matriz operacional. En ella se mostrarán los resultados del análisis de 3 de los 18 proyectos analizados a detalle, clasificados como Proyecto en Construcción, Proyecto Parcialmente Terminado y Proyecto Consolidado. Los datos se analizaron tomando como información la presencia de problemas lingüísticos y discursivos en los textos. Los indicadores que sirvieron como marco de referencia para el análisis fueron los siguientes (adaptados de Morales, 2001):

1) Superestructura

1.1. Estructura textual: argumentativa, expositiva.

1.2 Conocimiento sobre el tipo textual: "proyecto de investigación"

1.3 Partes de la estructura del proyecto de investigación

1.4 Superestructura: introducción, desarrollo, conclusión

1.5 Organización interna del texto, progresión temática y relación entre las partes: subordinación, coordinación, yuxtaposición.

2) Coherencia

2.1 Coherencia global

2.2 Coherencia local.

3) Cohesión

4) Adecuación de registro

5) Del texto-párrafo

5.1 Recursos diagramáticos

5.2 Identificación de bloques, secciones, partes.

5.3 Estructura de párrafos: introducción, transición, conclusión; hipótesis, conclusión

5.4 Uso de signos de puntuación

5.5 Uso de conectores.

6) Microestructura-oración

6.1 Uso de signos de puntuación

6.2 Pertinencia léxica

6.3 Establecimiento de concordancia: tiempo, número, género, persona, voz y modo.

7) De la palabra

7.1 Acentuación

7.2 Segmentación

7.3 Ortografía.

8) Transcripción y tipografía

8.1. Fallas en la transcripción

8.2. Recursos tipográficos

Los indicadores que sirvieron como marco de referencia para el análisis se presentan en dos versiones: una de conceptualización y otra de operacionalización, la primera se describe a continuación y la segunda se desarrollará en el siguiente capítulo.

MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO (Conceptualización)

Tabla 17

Superestructura

Categoría de análisis	Comentario
Conocimiento del tipo de texto "proyecto"	Reconocer si el redactor conoce lo que es un proyecto de investigación, sus características y su estructura, así las características del texto expositivo, argumentativo.
Superestructura del proyecto	Analizar si el estudiante conoce la superestructura del proyecto; así como si los textos están estructurados como tales.
Organización interna del texto	Definir si se presenta explícita o implícitamente la relación entre las partes.
Progresión temática	Estudiar si existe progresión temática. Para ello, se localizará información no pertinente que irrumpa con la macroestructura del texto e impida la creación de coherencia global.

Coherencia

Categoría de análisis	Comentario
Coherencia global	Determinar si los trabajos muestran coherencia global, condición que permita percibir al texto como una unidad de significación.
Coherencia local	Constatar que exista coherencia entre las partes del trabajo (internamente los párrafos presentan coherencia).

Adecuación de registro

Categoría de análisis	Comentario
Citas y referencias	Establecer si la totalidad de los textos muestra la fuente de la que fue tomada la información citada.
Contenido irrelevante	Encontrar contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática.
Registro inadecuado.	Analizar si se incorporan enunciados propios de la oralidad
Anexos y apéndices	Constatar que los anexos se mencionen en el texto.

Cohesión

Categoría de análisis	Comentario
Uso no convencional del infinitivo	Uso correcto del infinitivo
Correspondencia	Ubicar problemas de correspondencia: tiempo, género, persona, voz, modo y número,

Microestructura y oración

Categoría de análisis	Comentario
Impertinencia léxica	No usar palabras que no se correspondan con el sentido del texto
Uso incorrecto de signos de interrogación:	Constatar que los textos analizados no presenten problemas con los signos de interrogación.
Uso incorrecto de los dos puntos	Constatar que los textos analizados no presenten problemas con los dos puntos.
Uso incorrecto de la coma	Constatar que los textos analizados no presenten problemas con la coma.
Uso incorrecto del punto y coma	Constatar que los textos analizados no presenten problemas con el punto y coma.
Uso incorrecto del punto y seguido	Constatar que los textos analizados no presenten problemas con el punto y seguido.

De la palabra

Categoría de análisis	Comentario
Errores en la acentuación	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Acentuación de palabras en mayúscula	La mayoría de los trabajos analizados no presentan acentos en mayúsculas, aun cuando deban llevarlo
Acentuación de palabras graves	"Mayoría"
Adverbios interrogativos	"Cuando (usado para interrogar)"
Acentuación de palabras esdrújulas	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Acentuación de monosílabos	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Acentuación de palabras agudas	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Acentuación de adjetivos y pronombres	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Uso de mayúsculas	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Abreviaturas	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Segmentación	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas
Ortografía de la palabra	La mayoría de los trabajos analizados presentan estas faltas

Trascripción

Categoría de análisis	Comentario
Problemas de transcripción	Revisar que no se encuentren problemas de transcripción.

Esta matriz incluye los elementos de la escritura como modelo procesual que se presentaron al principio de este capítulo. Por otro lado, la matriz operacional se describe a detalle en el siguiente capítulo e incluye los datos básicos descritos hasta este momento.

3.6. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ESCRITURA COMO PROCESO

La conciencia de que la escritura tiene un carácter comunicativo, intelectual, cognitivo y procesual está en oposición a las anteriores concepciones que la caracterizan como el producto de una actividad principalmente motriz. Por otra parte, conocer los aportes de la psicología cognitiva al campo de la Pedagogía permitiría a la FES Ar., generar metodologías aplicables en el aprendizaje de sus estudiantes de posgrado con ello sus textos ganarían en expresividad, comunicatividad y eficacia. En general, puede decirse que estos enfoques didácticos coinciden en distribuir las sobrecarga cognitiva de la escritura a través de distintos momentos recursivos de la escritura como proceso.

El hecho de que los maestrantes creen un destinatario como imagen mental y poner en el texto las huellas de esa imagen es uno de los factores cuya ausencia determinan la dispersión temática de los “proyectos de investigación”. Ese prototipo de círculo vicioso se rompe si se propician:

- as escrituras con destinatario real y la corrección entre pares L
- a autocorrección L
- a corrección del pizarrón y todas las correcciones en tiempo real, no en forma diferida. L

Ciertos cuidados del texto escrito como la especialización, la legibilidad, el uso de elementos paratextuales, el cuidado del nivel grafemático siempre han sido recomendados e impuestos por la escuela. Su tratamiento desde el punto de vista de la recepción ofrece una perspectiva diferente y si se le trata adecuadamente puede dejar de ser una obligación escolar (la prolijidad) para convertirse en una necesidad de asegurarse una comunicación apropiada.

Es evidente que la revisión involucra evaluación y control, tareas que la educación adjudicó siempre a los maestros. La actual didáctica de la lengua reparte esa responsabilidad y propone enseñar a los alumnos estrategias de autoevaluación y autocontrol de sus propios escritos, así como estrategias de corrección entre pares. Por otra parte, el proceso de escritura que se ha estado documentando aquí propone que las competencias que se busca desarrollar deberían estar cargadas con instrumentos para formar mejores escritores como la gramática textual y la gramática oracional.

Con el enfoque de estructural-conductista, la gramática parece ser un fin en sí misma. En cambio, el enfoque comunicacional, la teoría de la escritura como proceso muestra la “traducción” y la revisión como dos excelentes ocasiones de hacer significativo el aprendizaje de las gramáticas, poniéndolas al servicio de la comunicación escrita.

En este tenor, Marín propone que esta resignificación podría sintetizarse así: enseñar sintaxis y no análisis sintáctico.

“La sintaxis es un dominio de la lingüística que se ocupa de estudiar las reglas combinatorias por las cuales en una lengua unas palabras pueden unirse a otras, para formar justamente sintagmas, es decir construcciones. Esta combinatoria no es una mera relación funcional (del tipo un sustantivo puede ser modificado por un adjetivo), sino que las combinaciones son morfosintácticas y semánticas. Para aquellos que ha hecho toda su vida escolar y profesional dentro del marco estructuralista, puede resultar difícil aceptar el aspecto semántico de la sintaxis, a ellos simplemente les pido que recuerden cuántas veces hemos tenido que acudir a la semántica para descubrir exactamente la función de un sintagma que presentaba ambigüedad” (Marín 2004).

El análisis sintáctico es un subgrupo de la sintaxis. Ésta es un aspecto del lenguaje, de todos los lenguajes, y del análisis es el excelente instrumento que se ha creado para estudiar ese aspecto combinatorio de los lenguajes. Enseñar análisis sintáctico por lo tanto es ofrecer un instrumento analítico y descriptivo, no es un instrumento constructivo. La educación lingüística tendría que proporcionar un aprendizaje significativo de la gramática en función de mejorar la competencia y desempeños comunicativos escritos. Para esta finalidad, el análisis sintáctico serviría de bien poco; lo que necesitamos encontrar es la herramienta lingüística que se pueda aplicar a estos fines didácticos.

Por lo tanto, existe una relación positiva entre el rendimiento académico de los estudiantes del posgrado y las prácticas pedagógicas cuya intencionalidad es visible a través de las siguientes manifestaciones: sentido de responsabilidad de los docentes por los aprendizajes de los maestrantes; alta valoración del conocimiento por parte de ambos (estudiante-docente); altas expectativas con respecto a las posibilidades creativas de los alumnos; exigencias claras y

explícitas con referencia a lo que se espera de cada uno; sistematicidad en el trabajo tanto de cada aula como de los diferentes campos que involucra el posgrado; actividades de evaluación periódicas organizadamente implementadas; uso exhaustivo del tiempo escolar con el objetivo de titular a los estudiantes en tiempo y forma. Cuando varios de los factores enumerados anteriormente están presentes, los mejores rendimientos en la producción escrita se asocian a enfoques didácticos que priorizan el desarrollo de las competencias comunicativas.

Hasta aquí se describe la ruta teórica metodológica que inspira y orienta esta investigación, en los siguientes capítulos se dará cuenta de los resultados obtenidos con su aplicación y de los hallazgos que refutan o confirman los supuestos planteados en esta investigación.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DESDE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

*“Educación es lo que
queda después de olvidar
lo que se ha aprendido en la escuela”,*

Albert Einstein

4.1 PRESENTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LOS FINES DEL ESTUDIO

Iniciamos este capítulo retomando el propósito de este estudio “que los docentes del posgrado promuevan la capacidad del maestrante para gestionar sus propios aprendizajes”. Por lo consiguiente la misión del personal dedicado a la educación debe concebir al enfoque comunicativo aquí presentado como la oportunidad de dotar a los estudiantes de estrategias adecuadas para que logren desarrollar, en forma autónoma, sus potencialidades y construir los aprendizajes necesarios para su formación personal.

Por consiguiente, un trabajo profundo de las competencias consiste en: relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y tareas; y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias, más específicas) movilizados por la competencia considerada (Perrenoud, 2004: 9).

Lo que se pretende desde este enfoque basado en competencias, es que dentro de los sistemas escolarizados se promueva el desarrollo de capacidades para el razonamiento y la resolución de problemas y por lo tanto, mejorar la calidad de vida, siendo esto el desarrollo de una competencia. Por otro lado, las competencias claves para la vida son las que permitirán de forma específica la relación con un entorno complejo y variable tales como: la comunicación inter e intra personal, la resolución de problemas básicos o domésticos, el razonamiento y capacidad de reacción lógica, el trabajo en equipo y principalmente la capacidad de aprender.

Al principio de la tesis se mencionaron algunos conceptos que vale la pena retomar a fin de contextualizar el análisis que a continuación se presenta. Por lo tanto, hay que recordar que el maestrante debe reconocer la utilidad y funciones de la escritura. Es decir, la escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, y en el caso que aquí se presenta, la escritura sirve para poner en papel un conjunto de ideas que previamente ordenadas, buscan la solución de un problema.

Por otra parte, el escritor debe entender el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura. Con sus escritos, el maestrante tiene la facultad de incidir en el entorno social y educativo donde se desenvuelve, ofreciendo a la sociedad la oportunidad de un cambio. En sí misma la palabra escrita se transforma en acción y portadora de un mensaje construido siempre con una intención. Así como el periodista reconoce la influencia de sus palabras en sus lectores, el pedagogo debe entender que el proyecto de investigación, y posteriormente la tesis, no pueden estar aislados del mundo real.

Finalmente, el último de los eslabones de esta cadena propuesta por Jolibert es el placer que otorga producir un escrito: “placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas, placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada para cada situación”, (Jolibert, 2003:24).

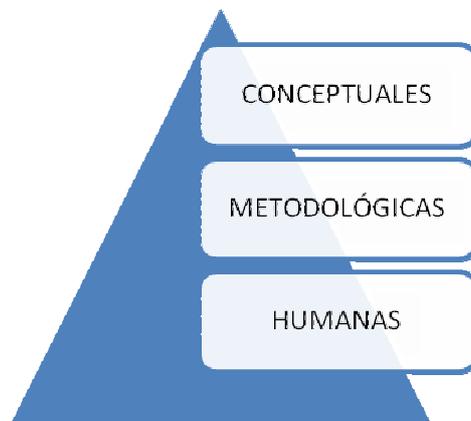
Es en estas palabras donde se encierra la verdadera esencia de este trabajo, pues el que el maestrante reconozca que la redacción puede llegar a ser para él una actividad lúdica, a partir de su dominio, es uno de los retos que enfrentan todos los profesores del posgrado. Los casos que se presentan a continuación intentan servir de espejo en el que tanto docentes como estudiantes tienen la oportunidad de visualizar sin apasionamientos ni falsas expectativas, la calidad comunicativa con que se están realizando los proyectos de investigación.

No se pretende que los errores aquí analizados fustiguen los esfuerzos realizados con anterioridad, por el contrario, bajo la óptica de la escritura como proceso, las falacias aquí encontradas deben de servir para la generación de un círculo virtuoso donde se entienda que el error en sí es y forma parte del propio proceso de aprendizaje.

En este punto es necesario considerar cómo el enfoque comunicativo ha contemplado tres tipos de competencias:

COMPETENCIAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Figura 8



Conceptuales

A este tipo de competencias, se les define como el dominio que el estudiante debe tener sobre el conjunto de conocimientos teóricos necesarios, que sustentan una materia. En este grupo se encuentran los conocimientos que deben ser conocidos por el maestrante; hablamos de conceptos, teorías, tratados, que servirán como sustento a otros conocimientos o procesos más complejos. En la matriz de análisis lingüístico se hace referencia a este punto respecto al conocimiento que existe por parte de los estudiantes del tipo de texto a desarrollar (argumentativo, expositivo,...), así como a la estructura global que debe presentar (superestructura).

Metodologías

Las competencias metodológicas son aquellas que indican al estudiante los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo. Para este tipo de competencias el maestrante debe demostrar que conoce, comprende o aplica un proceso claro, es decir, qué le llevará a un resultado si lo sigue de manera correcta. La matriz también analiza si el estudiante siguió un camino lógico al momento de conceptualizar las partes del proyecto de investigación (planteamiento, objetivos...).

Humanas

Dentro de las áreas del conocimiento, el maestrante percibe la necesidad desarrollar competencias que le permitan desempeñarse en su campo laboral, donde utilizará los conocimientos de índole general y formativa que se encuentran en el plan de estudios como parte de su formación integral. Estas competencias tienen por objetivo motivar al individuo en la búsqueda de su superación

personal, completando el binomio *aptitudes-actitudes*, donde los conocimientos por sí solos no son suficientes, sino que necesitan de la disposición del investigador para hacerlos trascender.

Las dos primeras se analizarán a detalle en este capítulo, pues el proyecto en sí es una muestra y evidencia de las competencias existentes en el autor del texto, sin embargo, la última es más un aspecto de interpretación, por lo que deberá de ser tratado con otro tipo de instrumento (la entrevista).

4.2. IMPORTANCIA DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

En el capítulo anterior se presentó la conceptualización de la matriz de análisis lingüístico que se utilizará en el análisis de los proyectos de investigación. Sin embargo, para completar el estudio se requiere adaptar los conceptos de la matriz para hacerlos operacionales. Antes de iniciar la aplicación del modelo se presentan algunos datos teóricos que ayudarán al lector a entender su lógica de construcción.

Por lo tanto, para iniciar se considera pertinente retomar algunos conceptos de Brown y Yule (1983) quienes parten del tema de las oraciones o cláusulas (Halliday 1967) y le confieren dos funciones básicas que trascienden a la cláusula: el conectar con lo dicho anteriormente y el guiar en el desarrollo subsecuente del discurso.

Brown y Yule piensan que lo más interesante al analizar el orden sintáctico de una oración o cláusula es el relacionarlo con el contexto. A un nivel supra-oracional, propone el principio de tematización, un marco que permite al emisor estructurar su discurso y que guía al receptor sobre el contenido del mismo. La organización temática de las cláusulas es una manifestación del principio de tematización, es un hilo conector del discurso.

Es interesante notar que estos lingüistas piensan que así como la organización temática es utilizada por el emisor para estructurar su discurso, existen patrones o secuencias establecidas para diferentes géneros o tipos de discursos. El título de un texto es un elemento importante de tematización. El título ofrece expectativas al receptor; es el punto de partida para estructurar lo que sigue en el discurso y al crear expectativas limita la interpretación (Brown, 1983:139).

El título no es el único medio de tematización en la organización de la estructura del discurso, mimbretes, subtítulos o bien la primera oración de un párrafo, influyen en la interpretación, no solamente del texto inmediato sino del resto.

La razón por la que hemos incluido algunos criterios de Brown y Yule (1983) es porque nos permiten ampliar el valor de la estructura del tema-remática y de la información. Halliday considera la estructura del tema-remática básicamente en la cláusula, aún cuando apunta hacia una organización temática que se manifiesta a lo largo del texto (1983:158). Por su parte, Brown y Yule proponen con toda claridad

el valor discursivo del tema: el principio de tematización es un marco que permite al emisor estructurar su discurso y que guía al receptor sobre el contenido.

En cuanto a la estructura de información, Halliday le confiere una naturaleza meramente fonológica. Por su parte, Brown y Yule proponen una descripción que considera categorías sintáctico-pragmáticas, lo que permite un análisis de textos escritos.

Al respecto, Mathesius (citado en Firbas, 1974: 14-15) sostiene que los elementos léxicos y gramaticales adquieren un significado especial que el emisor les imprime durante el acto de la comunicación, el cual responde a las exigencias del contexto. La oración que desde la perspectiva sintáctica está compuesta por un sujeto y un predicado, en el acto de la comunicación constituye un tema y un rema. En este punto es necesario retomar a la Función Discursiva del Tema, la cual estudia la oración, buscando el porqué se selecciona entre diversas formas sintácticas; preguntándose por los elementos (léxicos y gramaticales) que participan en el desarrollo de la comunicación, así como la manera como lo hacen. Dentro de esta corriente, el objeto de estudio es el enunciado y el discurso, la lengua inmersa en la comunicación sin que esto implique un carácter individual, meramente accidental; al contrario, parte de la existencia de propiedades sociales, generales y constantes que se manifiestan en el discurso.

Aquí incorporamos a Danes (1974) quien propone dos funciones que el tema realiza:

- 1) Aquello de lo que se habla, lo que en la organización de la oración indica el punto de partida del mensaje y lo que el emisor dice acerca de él: la estructura de tema y rema.
- 2) La información conocida que indica la información compartida por el emisor y el receptor y, la información nueva. Sostiene, que la organización de la información conocida y nueva está relacionada con el entorno textual y el situacional y, que la organización que indica el punto de partida del emisor, tema-remas, interviene en la estructuración del texto (Danes, 1974: 109).

Estos dos aspectos de la perspectiva funcional de la oración no concuerdan necesariamente entre sí, en otras palabras, el tema de una oración no tiene obligatoriamente la información conocida, ya que son dos aspectos con valor comunicativo distinto. Lo dado es lo que comparten el emisor y el receptor, mientras que el tema es lo que el emisor selecciona como su punto de partida son dos aspectos distintos entre los que existen en un vínculo que Danes explica de la siguiente manera:

- 1) Dado en el sentido que es inferible del contexto o del conocimiento compartido por el emisor y el receptor.
- 2) Dado como propiedad graduado a lo largo de un texto.
- 3) Dado en el sentido que durante una extensión o intervalo del texto (párrafos, capítulos), se considera al tema contenido como información compartida.

El tema es un elemento muy importante a pesar de su bajo grado de valor informativo en el enunciado. Es un elemento central en el desarrollo de la comunicación que cumple con la función de estructurar. La progresión temática es uno de los medios que da unidad al texto. En este sentido la progresión temática es un hilo conductor de la trama del texto. Para los fines de esta

investigación, Danes corrobora la función del tema como un elemento que participa en la estructuración del texto. Le confiere un valor propio y central en el desarrollo de la comunicación. La progresión temática es uno de los medios para dar unidad al texto de ahí que Danes señale la importancia del estudio de los principios que rigen la selección de los temas. A lo largo de un texto, los temas pueden formar esquemas de especial interés para nosotros es el esquema o desarrollo de los temas a partir de un “hipertema”. Nuestras hipótesis se fundamentan en el valor de “hipertema” del título, al participar en el desarrollo de la trama del texto que viene a continuación.

El modelo de Halliday escribe la lengua partiendo de las funciones que cumple en la cultura. Los componentes de la semiótica forman la base de la organización del sistema lingüístico para crear el texto. El emisor tiene que realizar una selección, de un sistema complejo de opciones semánticas, interpersonales y gramaticales por lo que Halliday considera que la función creadora de textos no debe limitarse al enunciado sino debe ser considerado como parte integral del sistema lingüístico, como un aspecto del potencial de significado.

4.3. LA MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO: OPERACIONAL

Con este antecedente resulta más comprensible entender la lógica de construcción de la Matriz de Análisis Lingüístico en su versión Operacional, es decir, la forma en que será aplicada a los proyectos de investigación.

En su primer apartado (Superestructura) la matriz contempla el estudio de las formas en que el proyecto fue estructurado. Para ello se revisará si su contenido (Macroestructura) corresponde a las características y lineamientos de los textos expositivos y argumentativos. Siendo el Proyecto de Investigación el tipo de texto a evaluar, se verificará que los escritos hayan incorporado elementos como Justificación, Marco Teórico, Objetivos, entre otros.

Tal como se ha mencionado “el título ofrece expectativas al receptor; es el punto de partida para estructurar lo que sigue en el discurso y al crear expectativas limita la interpretación” (Brown, 1983:139). Por tal motivo, aún sin entrar al análisis minucioso de los contenidos de los textos, a través de los títulos utilizados por el maestrante, se puede inferir el contenido de los proyectos.

Cabe aclarar que el estudio no se limitó a realizar un análisis de contenido de la aparición o ausencia de estos organizadores anticipados o títulos, por el contrario, se dedicó tiempo a la revisión gramatical de los textos. De esta manera, en el apartado dedicado a Coherencia el lector encontrará ejemplos de los problemas más recurrentes en los que caen los estudiantes. Para su adecuada ubicación, se incluyen segmentos de los 18 proyectos analizados, además de que al final de cada segmento se presenta una tabla donde se puede apreciar el comportamiento de los maestrantes en general.

El resto de los rubros analizados como microestructura, cohesión, vicios del lenguaje y transcripción corresponden a un análisis más fino y minucioso, que si bien pudieran parecer exagerados, demuestran que la redacción y construcción de un texto deben contemplar, además de los aspectos formales del documento (superestructuras), el conocimiento de las reglas gramaticales, de sintaxis y semántica de las palabras.

De esta forma, la matriz que finalmente se aplicó a los 18 proyectos de investigación quedó conformada de la siguiente manera.

MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO (Operacionalización)

Tabla 18

Superestructura

Categoría de análisis	Definición operacional
<p>Conocimiento del tipo de texto "proyecto de investigación"</p> <p>Competencias</p> <p>Conceptual (conocimientos) y discursiva (elección tipo de texto adecuado)</p>	<p><i>Texto expositivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica o desarrolla más ampliamente el tema que se está presentando. ▪ Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando. <p><i>Texto argumentativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrece razones para fundamentar alguna idea u opinión sobre el tema. ▪ Al argumentar hay interés de convencer al lector. ▪ Existe certeza en la idea que defiende.
<p>Macroestructura del proyecto</p> <p>(competencia metodológica)</p>	<p>Es la existencia de contenido (coherencia) global en el discurso:</p> <p><u>Contenido del proyecto de investigación</u></p> <p>Abstract</p> <p>Justificación</p> <p>Marco Teórico</p> <p>Metodología</p> <p>Objetivos</p> <p>General</p> <p>Específico</p> <p>Esquema Preliminar</p> <p>Bibliografía</p> <p>Título tentativo</p> <p>Diagnóstico/</p>

	<p>Encuadre/ Ubicación Del campo/ Contexto Justificación Planteamiento del problema/ Preguntas de investigación/ Proposiciones indagatorias Antecedentes</p> <p>Objetivos Hipótesis/ Supuestos hipotéticos/ Ideas directrices/ Ejes de problematización Metodología Descripción capitular/ Índice tentativo Bibliografía Programación y cronograma</p>
Organización interna del texto	Se presenta explícita o implícitamente la relación entre las diferentes partes del proyecto.
Progresión temática	<p>Lo dado / lo nuevo; o sea, lo ya conocido frente a lo que se aporta como novedoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado. <p>SÍ () NO ()</p> <p>Tipos de progresión temática :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es lineal: equilibrio entre tema y rema. <p>SÍ () NO ()</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido. <p>SÍ () NO ()</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa. <p>SÍ () NO ()</p>

Coherencia

Categoría de análisis	Definición
Coherencia global (competencia lingüística)	Se percibe al texto como una unidad de significación. La unidad de análisis debe ser un texto completo.
Coherencia local	El texto presenta relación semántica entre las oraciones individuales, es decir, se relaciona la coherencia y cohesión de una oraciones con otras.

Adecuación de registro

Categoría de análisis	Definición
Citas y referencias	Las citas y referencias deben estar escritas de acuerdo con las formas establecidas.
Contenido irrelevante	Existe contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática.
Registro inadecuado.	El escrito presenta frases del discurso directo
Anexos y apéndices	Aparecen los anexos y apéndices debidamente citados en correspondencia con lo mencionado en el texto

Cohesión

Categoría de análisis	Definición
Uso no convencional del infinitivo	Uso correcto del infinitivo
Correspondencia	Ubicar problemas de correspondencia: tiempo, género, persona, voz, modo y número,

Microestructura y oración

Categoría de análisis	Definición
Adjetivos y pronombres	Presentan fallas en el uso de adjetivos y pronombres
Errores en otras categorías ortográficas:	
Abreviaturas	Presentan fallas en el uso.
Hiposegmentación	Presentan fallas en la separación de palabras
Escritura de palabras	Presentan fallas en la forma escrita

Vicios del lenguaje

Categoría de análisis	Definición
	Errores de estructura gramatical (competencia lingüística)
Silepsis	Es una figura de construcción que consiste en quebrantar la leyes de concordancia en el género y el número de las palabras
Anacoluto	Cualquier incoherencia sintáctica dentro de la oración o período; se trata de rupturas en el período sintáctico, a veces demasiado flagrantes:

Pleonasma	Repetición sin sentido de un mismo concepto con palabras sinónimas o con frases análogas
Elipsis	Consiste en la omisión de palabras sintácticamente necesarias, pero que no entorpecen la fluidez del enunciado Elipsis: Consiste en la omisión de palabras sintácticamente necesarias, pero que no entorpecen la fluidez del enunciado
Anfibología	Doble sentido, vicio de la palabra, manera de hablar en la que se puede dar más de una interpretación
Cacofonía	Repetición casual de palabras o sílabas que provocan un sonido desagradable.
Impropiedad idiomática	Falta de propiedad en el uso de las palabras. Empleo de palabras con significado distinto del que tienen.
Solecismo	Hoy se llaman solecismos casi exclusivamente a los vicios en el uso de las preposiciones
Barbarismo	Pronunciar o escribir mal las palabras o emplear vocablos impropios
Queísmo	A su abuso podemos llamarle queísmo
Dequeísmo	Consiste en el empleo de la preposición "de" cuando el régimen verbal no lo admite (verbos declarativos: decir, pensar, creer...).
Adequeísmo	Lo contrario al anterior, eliminación de elementos de enlace necesarios.
Gerundio	El uso incorrecto de un gerundio de posterioridad, siempre debe indicar simultaneidad a la acción del verbo principal
Verbos fáciles	Es la causa de que se les use con tanta frecuencia, sin que se piense en la posibilidad de una sustitución por otro más apropiado. Ejemplo (Página--, párrafo --)
Abuso de empleo de nexos	Su uso excesivo es incorrecto
Ideas incompletas	Se piensa que ya está bien expresado y no se desarrollan cada una de las ideas
<i>Faltas de ortografía:</i>	Es la falta de atención y revisión, o desconocimiento de la correcta acentuación y escritura de palabras.

Los datos obtenidos con la aplicación de esta matriz permiten valorar las fortalezas y debilidades de los 18 maestrantes, los cuales se ubican en algunos de los cuatro campos de investigación o líneas temáticas con que cuenta el posgrado. Para ubicar a los maestrantes dentro de la matriz de análisis, se les asignó un número consecutivo dentro de los campos a los que pertenecían. De esta forma se construyó la siguiente tabla de notación, la cual está subdividida en los cuatro campos que componen el posgrado, posteriormente se incorporaron los títulos de los proyectos presentados por los maestrantes y finalmente se les asignó un número consecutivo (DU-1, DU-2...).

CORPUS DE ANÁLISIS

Tabla 19

Campo de Conocimiento	Proyecto de Investigación
Docencia Universitaria (DU)	<p>1. La innovación del material didáctico en la educación en línea <i>(DU-1).</i></p>
	<p>2. La deserción en la carrera de arquitectura de la FES-Ar, UNAM, Durante la etapa de formación de su estructura curricular. <i>(DU-2).</i></p>
	<p>3. Tecnologías de la información y comunicación, didáctica, lectura y redacción. (Material didáctico multimedia para la materia de TLRIID del CCH) <i>(DU-3).</i></p>
	<p>4. La utilización de los medios informáticos en el aula <i>(DU-4).</i></p>
	<p>5. Investigación sobre identidad y elección de carrera <i>(DU-5).</i></p>
	<p>6. El sujeto pedagógico y la representación social de la otredad: Los desencuentros culturales de las tradiciones en el presente <i>(DU-6).</i></p>
Gestión académica y políticas educativas (GAPE)	<p>7. Formas de gobierno, autoridad y toma de decisiones. Análisis organizacional de la Universidad el caso de la FES-Aragón <i>(GAPE-1).</i></p>
	<p>8. La Pedagogía al impacto de la comunicación: el caso de la construcción de un programa de radio para adolescentes <i>(GAPE-2).</i></p>
	<p>9. Gestión en la Extensión Universitaria. Estudio del caso de la FES-Ar <i>(GAPE-3).</i></p>
Educación y diversidad cultural (EDC)	<p>10. Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la licenciatura de Comunicación y Periodismo de la FES-Ar, UNAM <i>(EDC-1).</i></p>
	<p>11. Contribuciones de la educación superior en el desarrollo de expectativas de vida en las mujeres universitarias de la UPN 153, Ecatepec <i>(EDC-2).</i></p>
	<p>12. Masculino/femenino, el sexismo en la cultura escolar, el currículo y la instrumentación didáctica en la escuela primaria, una perspectiva</p>

	de género (EDC-3).
	13. Los ojos de la luna en la escuela secundaria ¿Sexismo o equidad de género en el aula? (EDC-4).
Construcción de saberes pedagógicos (CSP)	14. En el área de planeación educativa: De la gestión estratégica a la gestión curricular (CSP-1).
	15. El proceso tutorial en la maestría de Pedagogía de la FES-Ar (CSP-2).
	16. El estado de conocimiento del posgrado en Pedagogía de la UNAM en los últimos 10 años (CSP-3).
	17. Una cara oculta de la escuela por descubrir... entre la utopía institucional y la realidad del sujeto (CSP-4).
	18. Enseñando a ser mujer: intercambiando y moldeando actitudes femeninas dentro de un currículum no escrito en escuelas primarias rurales multigrado de Cuauhtémoc, Hidalgo (CSP-5).

Al igual que en el último capítulo donde más que al producto se ubican a los autores, esta notación será utilizada en las tablas de análisis para referirse a los proyectos revisados.

Para la adecuada interpretación de las tablas de análisis es conveniente retomar a los teóricos que dan sustento y cohesión al estudio lingüístico. Con respecto a macroestructura, Teun van Dijk introduce el término para referirse a la estructura de significado. Para él, todo discurso cuenta con ella y ésta deja en claro la esencia del discurso. La macroestructura es opuesta a la microestructura, esta última se refiere a las relaciones entre oraciones y segmentos de oraciones, las cuales pueden representarse con la ayuda de proposiciones, y la macroestructura es el significado global del discurso (Renkema, 1999: 79).

En el caso específico de los textos que se analizarán en este capítulo se da cuenta de su estructura formal, es decir, superestructura, que son esquemas convencionales, los cuales brindan el formato global para el contenido macroestructural del proyecto de investigación.

Es decir, al presentar la macroestructura de los proyectos el lector encontrará el contenido individual de cada uno de los textos, mientras que al referirnos a la superestructura se estará hablando de su forma discursiva, por ejemplo: Uno de los elementos de forma que se consideraron para el estudio fueron los “organizadores anticipados” (título o subtítulo) que indicaron el contenido (macroestructural). El título no es el único medio de tematización en la organización de la estructura del discurso, membretes, subtítulos o bien la primera oración de un párrafo, influyen en la interpretación, no solamente del texto inmediato sino del resto.

Son precisamente estos términos de superestructura, macroestructura y organizadores anticipados los que permitieron generar el análisis de los textos redactados por los maestrantes y con ello definir los aspectos más significativos, de sus elementos formales. Por lo tanto, se debe aclarar que el estudio podría abundar más en el aspecto del contenido, pero esto implicaría extender de manera innecesaria la investigación tanto en tiempo como en espacio.

Es así que recuperando los elementos ya planteados en la escritura como proceso, se retomarán los siguientes elementos propuestos por Marín (2004: 283).

- La organización del texto.
- La organización de los párrafos.
- La organización de las oraciones.
- El léxico apropiado
- El uso de convenciones (puntuación y ortografía).

Decidir y elegir acerca de estos aspectos, explica Marín, tiene como finalidad asegurarse de que la construcción del texto sea tan eficaz que el lector pueda hacer fácilmente la reconstrucción y que esa reconstrucción se corresponda con lo que se quiso comunicar. Por lo tanto, puesto que no podemos saber la forma en que se cumplió la primera etapa del proceso (planificación), sí se puede revisar el producto final de la etapa de traducción (convertir las ideas en lenguaje visible). Para ello se analizarán los siguientes elementos:

- Estructuración de párrafos.
- Relación entre párrafos.
- Estructuración de las oraciones (sintaxis).
- Léxico.
- Ortografía. (Marín, 2004: 286)

4.4. APLICACIÓN DE LA MATRIZ AL CORPUS DE ANÁLISIS DESDE LAS COMPETENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

Como ya se mencionó este tipo de competencias contemplan el dominio que se debe tener sobre el conjunto de conocimientos teóricos necesarios, que sustentan una materia: conceptos, teorías... Por lo tanto, en la matriz de análisis lingüístico se hace referencia al conocimiento que existe por parte de los estudiantes del tipo de texto a desarrollar (argumentativo, expositivo,...), así como a la estructura global que debe presentar (superestructura).

Para iniciar la revisión gramatical, se presentan los 18 proyectos de investigación entregados por los estudiantes al final de su primer semestre, en los cuales pusieron en práctica sus habilidades de expresión escrita.

La nomenclatura utilizada para responder a la matriz será de la siguiente manera:

Sí No

Ejemplos:

- 1) *Diagnóstico/ Encuadre/ Ubicación del campo/ Contexto*
EDC-2 SI

Significa que el proyecto de Educación y Diversidad Cultural No. 2 Sí presenta alguno de estos elementos.

- 2) *Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando.*
EDC-1 NO

Significa que el proyecto de Educación y Diversidad Cultural No. 1 No incluyó argumentos suficientes para dejar claros los conceptos que está manejando.

4.4.1. Las superestructuras de los proyectos de investigación

En este apartado inicia el proceso de *Revisión*, el cual si bien es cierto que se realiza (o debería) en el momento mismo de la escritura, mientras se escribe y cuando se leen las líneas anteriores para

mantener la coherencia, la cohesión y encontrar palabras para continuar, “también se produce en un momento específico de revisión después de la escritura, el momento en que algunos autores llaman *edición final*”. (Calkins, 1993). Es así que el primer elemento a considerar en este análisis es el de las superestructuras; éstas corresponden a la organización lógica interna del contenido del texto y su función es facilitar su comprensión. Los resultados aquí presentados corresponden a las “formas” con las que fueron construidos los textos por parte de los maestrantes.

SUPERESTRUCTURA

Tabla 20

Categoría de análisis	Definición Operacional		
Conocimiento del tipo de texto “proyecto de investigación” (COMPETENCIA CONCEPTUAL)	<i>Texto expositivo:</i> Explica o desarrolla más ampliamente el tema que se está presentando.		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO
	Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o concepto que se está explicando.		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO
	<i>Texto argumentativo:</i> Ofrece razones para fundamentar alguna idea u opinión sobre el tema.		
	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Al argumentar hay interés de convencer al lector.		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Existe certeza en la idea que defiende.		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Macroestructura del proyecto (COMPETENCIA METODOLÓGICA)	Es la existencia de contenido (coherencia) global en el discurso: <u>Contenido del proyecto de investigación</u> Abstract, Justificación, Marco Teórico, Metodología, Objetivos, General Específico, Esquema Preliminar, Bibliografía, Título tentativo		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Diagnóstico/ Encuadre/ Ubicación del campo/ Contexto		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Justificación		
EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI	

	Planteamiento del problema/ Preguntas de investigación/ Proposiciones indagatorias		
	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Antecedentes		
	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 NO
	Objetivos		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Hipótesis/ Supuestos hipotéticos/ Ideas directrices/ Ejes de problematización		
	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 NO
	Metodología		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Descripción capitular/ Índice tentativo		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
	Bibliografía		
	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 NO
	Programación y cronograma		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO
Organización interna del texto	¿Se presenta explícita o implícitamente la relación entre las diferentes partes del proyecto?		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 SI
Progresión temática (COMPETENCIA)	Lo dado / lo nuevo; o sea, lo ya conocido frente a lo que se aporta como novedoso.		
	<ul style="list-style-type: none"> La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado. 		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO
	Tipos de progresión temática :		
	<ul style="list-style-type: none"> Es lineal: equilibrio entre tema y rema. 		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO
	Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido.		

LINGÜÍSTICA)	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 NO
	<ul style="list-style-type: none"> Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa. 		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO

Para ejemplificar la discrepancia que existe entre lo que cada uno de los maestrantes considera que se debe de entregar al término de su primer semestre, se retoman los títulos de sus trabajos. Tal como se mencionó al inicio del capítulo, el título de un texto es un elemento importante de tematización. El título ofrece expectativas al receptor; es el punto de partida para estructurar lo que sigue en el discurso y al crear expectativas limita la interpretación (Brown, 1983:139). Por lo tanto el siguiente cuadro ilustra la conceptualización que tienen los estudiantes del documento entregado, el cual en muchas ocasiones no fue concebido como Proyecto de Investigación. Este hecho es ya de por sí revelador respecto a las expectativas y propósitos que cumple el texto para sus autores.

DESIGNACIÓN TEMÁTICA DE LOS DOCUMENTOS

Tabla 21

Campo de Conocimiento	Proyecto de Investigación	Designación Utilizada
Docencia Universitaria (DU)	La innovación del material didáctico en la educación en línea (DU-1) Observaciones: En portada el texto manifiesta del material , y en la primera hoja de los materiales , por lo tanto no corresponden uno con el otro.	<i>Avances del Proyecto de investigación</i> Titulado:
	<i>Proyecto de Investigación</i> La deserción en la carrera de arquitectura de la FES Aragón, UNAM, Durante la etapa de formación de su estructura curricular (DU-2)	<i>Proyecto de investigación</i> Observaciones: <ul style="list-style-type: none"> Tanto el encabezado como el pie de página están incluidos desde la portada
	Tecnologías de la Información y Comunicación, didáctica, lectura y redacción. (Material didáctico multimedia para la materia de TLRIID del CCH) (DU-3)	Nombre de la Investigación
	La utilización de los medios informáticos en el aula (DU-4)	Tema de Investigación
	Investigación sobre identidad y elección de carrera (DU-5)	(No especifica concepto)
	El sujeto pedagógico y la representación social de la	Tesis

	otredad: Los desencuentros culturales de las tradiciones en el presente. (DU-6)	
Gestión académica y políticas educativas (GAPE)	Formas de gobierno, autoridad y toma de decisiones. Análisis organizacional de la Universidad el caos de la FES-Aragón. (GAPE-1)	Propuesta del proyecto de Investigación (Proyecto Original)
	La Pedagogía al impacto de la comunicación: el caso de la construcción de un programa de radio para adolescentes (GAPE-2)	Estado del Arte
	Gestión en la Extensión Universitaria. Estudio del caso de la FES Aragón (GAPE-3)	Proyecto de Investigación
Educación y diversidad cultural (EDC)	Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la licenciatura de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM (EDC-1)	Proyecto de Tesis
	Contribuciones de la educación superior en el desarrollo de expectativas de vida en las mujeres universitarias de la UPN 153, Ecatepec (EDC-2)	(No especifica concepto) <ul style="list-style-type: none"> No presenta el nombre de la investigación en la portada
	Masculino/femenino, el sexismo en la cultura escolar, el currículo y la instrumentación didáctica en la escuela primaria, una perspectiva de género. (EDC-3)	IER. Avance de Proyecto de Investigación
	Los ojos de la luna en la escuela secundaria ¿Sexismo o equidad de género en el aula? (EDC-4)	Proyecto de Investigación
Construcción de saberes pedagógicos (CSP)	En el área de planeación educativa: De la gestión estratégica a la gestión curricular (CSP-1)	Anteproyecto de Investigación Observaciones: <ul style="list-style-type: none"> El documento no presenta datos referenciales como: Nombre, Universidad, Facultad, Área, Grado, Tutor, Fecha
	El proceso tutorial en la maestría de Pedagogía de la FES Aragón (CSP-2)	Proyecto de Investigación
	El estado de conocimiento del posgrado en Pedagogía de la UNAM en los últimos 10 años (CSP-3)	Proyecto
	Una cara oculta de la escuela por descubrir... entre la utopía institucional y la realidad del sujeto (CSP-4)	Proyecto de Investigación
	Enseñando a ser mujer: intercambiando y moldeando	Proyecto de Investigación

	actitudes femeninas dentro de un currículum no escrito en escuelas primarias rurales multigrado de Cuauhtepéc Hidalgo (CSP-5)	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

De aquí se tiene que los textos fueron nombrados como proyecto de investigación en 61% de los trabajos, mientras que en 39 % de los mismos se encuentran títulos como: Nombre de la Investigación, Tema de Investigación, Tesis, Estado del Arte y Anteproyecto. Cabe destacar que en uno de los trabajos no se presenta el nombre del trabajo en la portada, mientras que en dos de ellos, no se coloca ningún concepto. Por otra parte, existen inconsistencias respecto al nombre que le ponen en portada y el que utilizan dentro del documento. El caso más grave es el del trabajo que no incorpora ningún elemento de identificación institucional, pues no aparecen: Nombre, Universidad, Facultad, Área, Grado, Tutor, Fecha.

En la presentación de este capítulo se mencionó que el título no es el único medio de tematización en la organización de la estructura del discurso, mimbretes, subtítulos o bien la primera oración de un párrafo, influyen en la interpretación, no solamente del texto inmediato sino del resto. Por lo tanto, a continuación se presentan, por campo, los organizadores anticipados planteados por van Dijk y que fueron utilizados por los estudiantes de maestría para elaborar sus proyectos de investigación

CAMPO I: DOCENCIA UNIVERSITARIA					
Tabla 22					
DU-1	DU-2	DU-3	DU-4	DU-5	DU-6
Título	Guía temática	Título	Título	Fundamentos de los autores para la investigación	Prólogo
Introducción	Introducción	Preguntas de investigación	Justificación		Supuestos teóricos
Justificación	Antecedentes	Objetivo general			Propósitos de la investigación
Objetivo	Planteamiento del problema	Objetivo específico			Justificación
Supuesto hipotético	Objetivos a lograr	Supuesto Hipotético			Horizonte metodológico
Conceptos	Justificación	Justificación			Las representaciones sociales: un pretexto hermenéutico para la interpretación de los significados
Historia breve del surgimiento del material didáctico	Marco de referencia	Por qué realizar material didáctico para el bachillerato			Acercamiento al problema de investigación
Conclusión	Metodología	Formación del alumno			Capitulado

Bibliografía	Esquema de trabajo preliminar	Concepción de la materia			Bibliografía
	Agenda tentativa	Eje de investigación			
	Bibliografía tentativa	Índice preeliminar de la Investigación			
		Calendario de trabajo			
		Bibliografía General			

CAMPO II: GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tabla 23

GAPE-1	GAPE-2	GAPE-3
Línea de Investigación	Primera Propuesta de Construcción de Campo	Presentación
Título	Segunda Propuesta de Construcción de campo	Justificación
Planteamiento del Problema	Los Principales Representantes	Planteamiento del Problema
Justificación	Los Fundamentos Teóricos	La hipótesis
Hipótesis General de la Investigación	Referencias	Los objetivos
Sub-hipótesis		El marco teórico
Objetivo general		La metodología
Objetivos Específicos		Bibliografía
Metodología General		
Plan de análisis propuesto		
Esquema Preliminar		
Bibliografía		

CAMPO III: EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Tabla 24

EDC-1	EDC-2	EDC-3	EDC-4
Tema	Abstract	Marco Referencial	Introducción
Delimitación espacio-temporal	Justificación	Metodología	Marco Conceptual
Justificación	Marco Teórico		Planteamiento del Problema
Objetivos generales	Metodología		Hipótesis de trabajo

Objetivos específicos	Objetivos General Específico		Objetivo general
Hipótesis	Esquema Preliminar		Método
Marco Teórico	Bibliografía		Metodología
Métodos y técnicas			Referencias
Esquema preliminar			
Fuentes de Consulta:			
Bibliográficas			
Hemerográficas			
Internet			

CAMPO IV: CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS

Tabla 25

CSP-1	CSP-2	CSP-3	CSP-4	CSP-5
Presentación	Índice	Índice	Trabajo de campo del diagnóstico del Problema	Título
Planteamiento del problema	Justificación	Justificación	Resultados del diagnóstico del Problema	Problematización
Planteamientos Hipotéticos	Planteamiento del problema	Planteamiento del problema	Identificación del objeto de estudio	Pregunta de investigación
Objetivos	Objetivos	Supuestos	Objetivos	Objetivo
Delimitación de contexto	Metodología	Objetivos	Supuesto hipotético	Objetivos específicos
Fundamentación teórica	Fundamento teórico	Marco contextual	Capitulado	Justificación
Metodología	Capitulado	Metodología		Marco teórico referencial
Bibliografía	Anexos	Capitulado tentativo		Marco histórico-contextual
Anexos	Bibliografía	Cronograma		Marco metodológico
		Bibliografía		Índice preliminar
		Anexos		Bibliografía

Algunas investigaciones realizadas por Mayer (citado en Jaimes, 1998) han demostrado la importancia del conocimiento de las estructuras textuales para la comprensión. Igualmente, estudios realizados por Hiebert, Englart y Brennan (citados en Jaimes, 1998) han demostrado que los

estudiantes universitarios que tienen conocimientos de las superestructuras y de elaboración textual, por lo general, tienen un mejor desempeño en la comprensión de textos. Es evidente que el conocimiento de las estructuras textuales y su estudio son muy importantes tanto para estudiantes como para docentes en el proceso de interaprendizaje de la escritura. Sin embargo, los datos que revelan estas tablas demuestran que en 73% de los trabajos de investigación de los alumnos de la maestría en Pedagogía no se incluyen la mayoría de los elementos considerados necesarios para la elaboración de un proyecto de investigación.

ELEMENTOS PRESENTES EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Tabla 26

Indice	2	11 %
Título	7	38 %
Introducción	3	16 %
Justificación	10	55 %
Objetivos	12	66 %
Hipótesis (supuestos)	9	50 %
Marco Teórico	7	38 %
Marco de Referencia	3	16 %
Planteamiento del Problema	7	38 %
Antecedentes	1	5 %
Preguntas de Investigación	1	5 %
Línea de investigación	2	11 %
Delimitación	2	11 %
Metodología	10	55 %
Esquema de trabajo	8	44 %
Cronograma	3	16 %
Referencias	2	11 %
Anexos	3	16 %
Bibliografía	10	55 %

Fuente: Elaboración propia

El cuadro revela que el elemento con mayor presencia en los proyectos fue el objetivo con 66%, seguido de justificación, metodología y bibliografía, los tres con 55%. Lo revelador de este cuadro es que independientemente del nombre que le hayan puesto a su trabajo (proyecto, tesis, anteproyecto...), sólo el 55 % incluyó bibliografía, lo cual en un texto académico de este nivel debería estar presente en la totalidad de los documentos.

De lo anterior, se puede suponer que al no existir una concepción clara en el maestrante del tipo y estructura del documento a entregar, cada uno de los estudiantes entrega lo que considera es lo más adecuado para su trabajo de investigación. Aquí cabría hacer la pregunta de si ¿es conveniente establecer un criterio único respecto a lo que el maestrante debe

entregar como trabajo final?, y si es así ¿qué estructura y contenido debería establecer la coordinación del posgrado en Pedagogía como la más conveniente?

En aras de no entrar al terreno de lo dogmático, cabría dejar abierta la posibilidad de que se mantuviera la libertad de cátedra y que fuera el tutor el encargado de definir el tiempo en que el maestrante llegara al momento ineludible de la presentación del proyecto. Sin embargo, ese documento deberá estar realizado con un mínimo de elementos exigibles, de los cuales ya se ha dado cuenta en el desarrollo de esta tesis.

Otro elemento relevante de esta tabla es que sigue siendo el campo IV (Construcción de Saberes Pedagógicos) el campo con mayor uniformidad en cuanto a la construcción de sus proyectos, mientras que el campo I: (Docencia Universitaria) el de mayor dispersión. Un argumento que explica esta diversidad es que el campo IV es el que lleva más tiempo trabajando las cuestiones de tipo académico, razón por la cual sus estándares de calidad están mejor establecidos, mientras que algunas de las líneas del campo I, son muy recientes, lo que provoca que algunas de sus políticas aún estén en proceso de consolidación.

A continuación en el siguiente cuadro se resumen los primeros puntos más relevantes de los hallazgos encontrados.

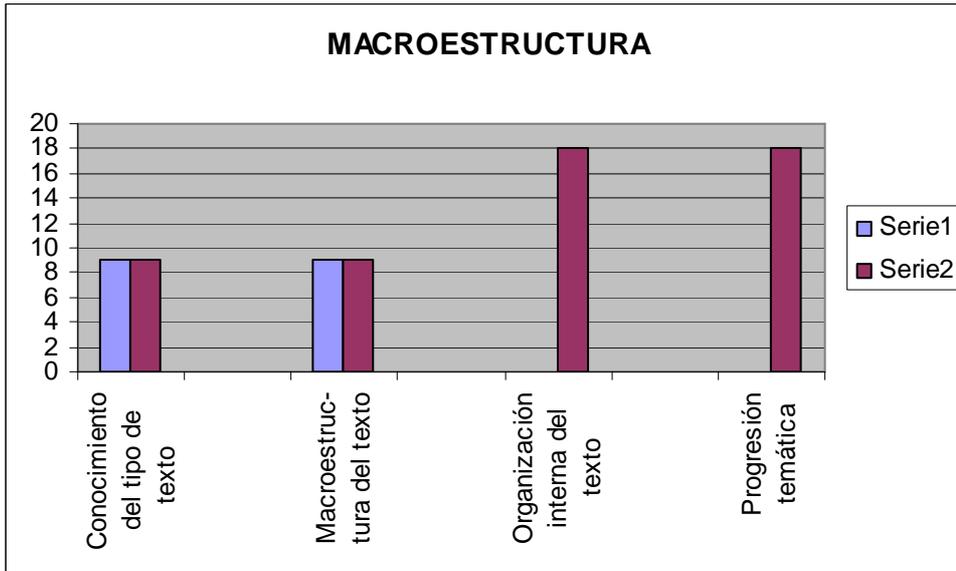
Tabla 27

Competencia actual	Competencia ideal	Competencia a considerar para una propuesta de intervención
<p>El estudiante cuenta con conocimientos dispersos respecto a la estructura del proyecto de investigación, esta situación se da ante el desconocimiento de los aspectos macroestructurales del proyecto.</p>	<p>El escritor deberá contar con conocimientos teórico que le permitan construir documentos de acuerdo a sus necesidades de producción: texto argumentativo, texto descriptivo...</p>	<p><i>Competencia ideológica y cultural.</i>- Incluye a la competencia enciclopédica y consiste en los conocimientos adquiridos en relación al mundo.</p> <p><i>Determinaciones psicológicas.</i>- Se refiere a las imágenes de sí mismo y del otro que tienen los que se comunican, así como de su vínculo.</p> <p><i>Restricciones del discurso.</i>- El emisor no elige libremente "lo que debe decir", sino que está restringido por la situación comunicativa y por las características del tipo de discurso o texto.</p> <p><i>Modelo de producción.</i>- Se trata de un conjunto de reglas que rigen los procesos de codificación y decodificación y que son comunes todos los usuarios de una lengua.</p> <p>De manera específica dichas competencias se deben traducir en:</p> <p>El maestrante debe identificar los aspectos macroestructurales, superestructurales y microestructurales del texto.</p>

		El esquematizar ideas identificando las necesidades de información que demanda el proyecto de investigación permitirá la adecuada estructuración del mismo.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para terminar el apartado de superestructura, se presentan los resultados generales obtenidos en este rubro en los 18 proyectos analizados.

Figura 9



De esta gráfica se desprende que en cuanto al conocimiento de las superestructuras, sí hay proyectos que consideran la superestructura adecuada, aunque en el caso de la progresión temática hay más trabajo por realizar. En el 100 % de los trabajos se encuentran problemas, en unos más profundos que en otros, pero es claro que este rubro sí es una de las áreas a considerar en una probable propuesta de intervención. Como muestra de estos argumentos, se presentan segmentos de los textos analizados.

PROGRESIÓN TEMÁTICA

DU 2

Página 3

Párrafo 5

El objetivo de esta investigación es conocer, dentro de la Carrera de Arquitectura de la FES Aragón de la UNAM, las causas que dan origen a la deserción, las consecuencias que trae consigo para el estudiante y para la Institución Educativa, así como tratar de determinar las posibles soluciones para evitarlo o disminuirlo.

ORGANIZACIÓN INTERNA DEL EDC 3

Texto completo

Texto completo

TEXTO

METODOLOGÍA.

A través de una metodología de investigación de corte etnográfico hoy podemos constatar tanto la vida en el aula y los contextos escolares, como el diseño de proyectos educativos específicos, con contenidos culturales acordes a la finalidad de los mismos.

De aquí se concluye que existen fortalezas ya establecidas y consolidadas en algunos campos, las cuales deberán ir permeando a todos los demás hasta alcanzar las condiciones esperadas en todo el posgrado. Es así que lejos de concebir esta inconsistencia como un signo de debilidad, el posgrado debe de asumirla como un área de oportunidad muy importante para el correcto desarrollo de su identidad como institución.

4.4.2. La coherencia y cohesión del texto

En este apartado se analizarán las llamadas competencias lingüísticas y paralingüísticas que incluyen la capacidad para “armar” enunciados según las reglas gramaticales. Para comenzar hay que recordar que un texto se define por su coherencia. “Es un entretendido (textum) de significaciones que pueden reducirse a un significado global, por eso se lo considera una unidad de comunicación” (Marín 2004: 115). Como ya se mencionó en capítulo teórico, la coherencia se contempla desde dos niveles: coherencia global y coherencia local. Ambos elementos determinan si el texto es percibido como una unidad de significación. Al evitar inconsistencias en los elementos de la palabra, oración o párrafo, se puede llegar a construir textos que en su conjunto presentan una buena cohesión.

Como la coherencia debe ser percibida por el receptor (en este caso docente), esa coherencia está en relación con la actividad comunicativa de los estudiantes del posgrado y con la finalidad que el texto (proyecto de investigación) tenga: es una cualidad semántica y también pragmática.

La coherencia o sentido global está dada, en primera instancia, por la relación entre las ideas de un texto; en segunda instancia, por la posibilidad que tenga el lector de reconstruir esa relación. Hay, además, una tercera instancia (que se analiza en el siguiente apartado): la explicitación de esas relaciones mediante elementos gramaticales y de léxico (vocabulario). Un texto se caracteriza por:

- La finalidad comunicativa (pragmática)
- La coherencia (semántica)
- Por su cohesión (gramatical y léxica)

Por lo tanto, a los efectos de estudiar de qué modo la comunicación puede ganar eficacia, las categorías gramaticales disminuyen su importancia y cobra una mayor relevancia la semántica, esto es: los sentidos, las significaciones y los modos de significar.

El análisis de las partes de cada oración no alcanza, resulta insuficiente. En cambio, para que esas oraciones constituyan un texto, es decir, tengan sentido (coherencia) para el receptor, es necesario saber con qué otras oraciones se relacionan Marín, 2004: 117).

Los resultados del análisis demuestran que existen problemas en este punto que requieren atención, pues se perciben inconsistencias en la coherencia al apreciarse problemas con las *relaciones internas del texto*. No basta con que las palabras u oraciones sean individualmente correctas, además es necesario que dichas “paredes” del cuarto, tengan una ubicación lógica dentro del “edificio” (texto).

Partiendo del enfoque de la coherencia, los textos analizados deberían cumplir con las siguientes características:

- Un texto está formado por una secuencia de enunciados, que son portadores de proposiciones (ideas).
- El contenido de cada proposición está conectado con parte del contenido de otra,
- bien, con el contenido global de toda la secuencia.

Ahora se presentan los resultados y las evidencias que sustentan el estudio de la coherencia en los proyectos de investigación analizados.

COHERENCIA

Tabla 28

Categoría de Análisis	Definición operacional		
	EDC-2 PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN	EDC-1 PROYECTO PARCIALMENTE TERMINADO	CSP-2 PROYECTO CONSOLIDADO
Coherencia global	Se percibe al texto como una unidad de significación, es decir, ¿la unidad de análisis es un texto completo?		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO
Coherencia local	El texto presenta relación semántica entre las oraciones individuales, es decir, ¿relaciona la coherencia y cohesión de unas oraciones con otras?		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 NO

Las evidencias encontradas en los tres documentos aquí analizados, son consistentes con la tabla integradora donde se incluyen a los 18 trabajos. En más del 50 % se apreció problemas para dar un cuerpo uniforme a los proyectos redactados, lo que propicia dificultades para ubicar claramente la intención de los maestrantes.

Figura 10

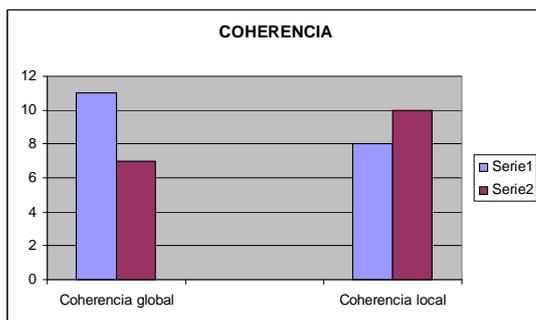
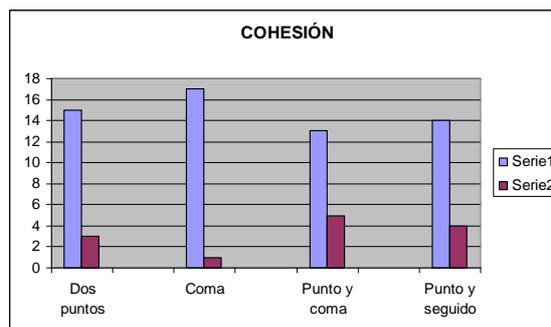


Figura 11



Para ejemplificar estos resultados se presenta el siguiente texto.

COHESIÓN

CSP 3

Página 3

Párrafo 3

Así en México, es la universidad pública la que organiza y ofrece la mayor cantidad de espacios para la formación del más alto nivel, la de posgrado, y realiza un porcentaje mayoritario de los proyectos de investigación.

Para entender la trascendencia de estos hallazgos, es necesario partir de que el productor del proyecto (maestrante), lo construye coherentemente, pero el receptor (docente) realiza la reconstrucción de esa coherencia que en un principio construyó el emisor. Es decir, le corresponde al conjunto de profesores que tienen contacto con el proyecto de investigación reconstruir el sentido global del texto (semántica), la intención del estudiante (pragmática) y adecuar ese sentido a sus propios saberes (conocimiento del mundo).

Esta relación entre interpretación y saberes (y/o emociones) de los docentes explicaría el porqué algunos proyectos que son perfectamente claros y comprensibles para los estudiantes, no lo son para algunos profesores, porque en esa reconstrucción de la coherencia intervienen los conocimientos y sentimientos del receptor, conscientes o inconscientes. Por otra parte, esos factores cognoscitivos y psíquicos de los docentes del posgrado no sólo difieren de los del estudiante, sino que también son notablemente distintos de un profesor a otro. Esto hace que exista una gran variedad de interpretaciones posibles; aunque no es aceptable cualquier tipo de interpretación, porque el texto proporciona "pistas" para ser interpretado. Por esta

interacción entre lo que el texto dice y los conocimientos que el receptor tiene, el profesor construye un sentido global del texto, es decir, se forma una idea global del contenido del proyecto de investigación. Por lo tanto, es fundamental que los profesores (no es responsabilidad de uno solo) colaboren en conjunto en la dirección de los trabajos de investigación, de otro modo el estudiante seguirá padeciendo los vaivenes que generan las posturas divergentes (y hasta contrarias) entre los diferentes lectores de su trabajo.

De lo anteriormente expuesto se deduce que no es posible enseñar la coherencia como un concepto. Su presencia es lo que caracteriza un texto y lo diferencia de una sucesión de palabras o construcciones. Por lo tanto, debería aparecer en el aula sólo como un concepto instrumental aplicable a la comprensión lectora:

“Cuando los lectores no pueden encontrar la coherencia o sentido global de un texto, conocer cómo funcionan los mecanismos de la coherencia es útil para que el docente se interrogue acerca de cuál es el origen de esa incompreensión” (Marín, 2004:133).

El otro elemento que compone este apartado, la cohesión, debe ser entendida como una suerte de instrucciones que el receptor recibe del emisor para interpretar el texto. Para ello, la cohesión hace uso de las relaciones *referenciales e interfrástica*. La cohesión referencial de un texto es el conjunto de procedimientos por los cuales se muestran esas relaciones. Esos procedimientos y recursos son variados, y son especialmente interesantes los correferenciales porque hacen que constantemente unas partes del texto remitan a otras, ya que un texto es siempre un complejo sistema de remisiones. Además de la cohesión referencial, el otro procedimiento, cohesión interfrástica, es el modo por el cual se relacionan entre sí los párrafos y oraciones de un texto, de modo que confluyen en la construcción del sentido global.

En el caso de los proyectos analizados es necesario aclarar que si bien presentan una fuerte presencia de repeticiones, las cuales en otro tipo de textos serían mal vistas, en el caso de los proyectos de investigación esta reiteración no debe ser sistemáticamente evitada, sino que el uso legítimo de la reiteración depende del tipo de texto.

En los textos científicos y técnicos la reiteración es inevitable y aun necesaria, porque el vocabulario específico de las disciplinas científicas no suele tener sinónimos, y si los tuviera, el requerimiento de exactitud en estos textos es mayor que el requerimiento de estilo. En el caso de los proyectos analizados esta reiteración podría parecer redundancia, pero, desde la teoría de la comunicación, hay que tener en cuenta que la redundancia siempre es un modo de evitar el ruido y la ambigüedad.

Como se ha visto hasta el momento, los mecanismos cohesivos se relacionan con la interacción entre texto y lector (docentes), entre texto y autor (estudiantes). En el primer caso los recursos de cohesión se comportan como un conjunto de instrucciones. En el segundo, son

procedimientos (conscientes o no) para que no se pierda la coherencia y el sentido que los maestrantes quieren para la comprensión de sus trabajos de investigación. Por lo tanto, los docentes tienen el reto de enseñar una gramática para usuarios y no para gramáticos, esto es: una gramática que no sea un fin en sí misma, sino un instrumento para la escritura. La cohesión es un tema de gramática textual, por lo tanto es necesario que esté al servicio de la escritura de los que usan la lengua, por oposición a los que la analizan.

En el siguiente cuadro se presentan en forma breve los hallazgos encontrados en cuanto a coherencia y cohesión.

Tabla 29

Competencia actual	Competencia ideal	Competencia a considerar para una propuesta de intervención
<p>En algunos casos sí se aprecia dominio de la construcción de oraciones y la articulación de éstas con el resto del documento, los autores de estos textos provienen principalmente de las áreas de las ciencias sociales.</p>	<p>El estudiante deberá conocer y manejar los recursos lingüísticos como la gramática y sintaxis para construir textos coherentemente elaborados.</p>	<p><i>Competencia lingüística.</i> Consiste en la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos.</p> <p><i>Competencia discursiva.</i> Consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica.</p> <p><i>Competencia textual.</i> Consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido.</p> <p>De manera específica dichas competencias se deben traducir en el manejo de las siguientes disciplinas:</p> <p>Lingüística del texto.- Conocimiento de los tipos de texto o discurso y sus variedades con descripción de sus superestructuras.</p> <p>Gramática del texto.- conocimiento de las estructuras textuales y de los mecanismos de cohesión textual y, dentro de ellos el de progresión temática (distribución y alternancia de información vieja y nueva).</p>

4.4.3. Manejo de elementos de apoyo

En este apartado se analizó el uso y pertinencia de elementos como citas, referencias y anexos, entre otros. Todo trabajo de investigación científica requiere de aparato crítico que le dé sustento y confiabilidad a los juicios y conceptos con que se apoyen los argumentos del redactor.

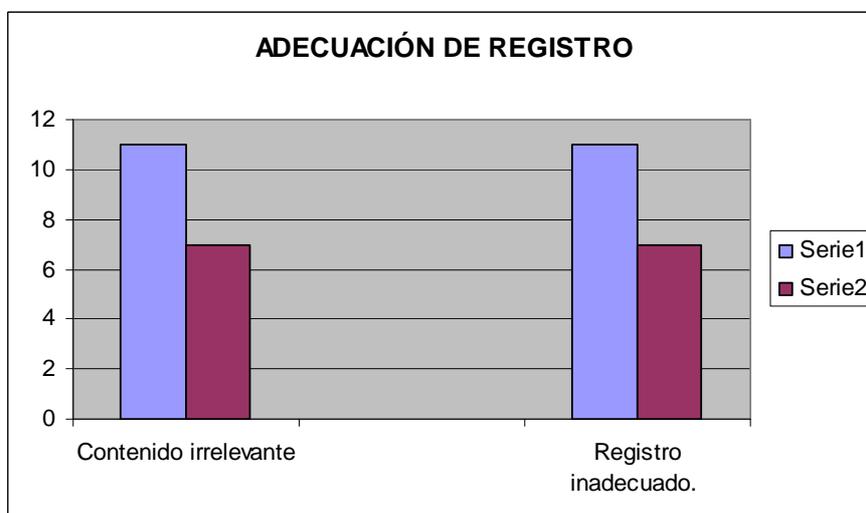
En el siguiente cuadro se verificó que sí existen problemas en cuanto al uso de estos recursos, ya que no en todos los casos se dio un manejo adecuado de estos recursos.

ADECUACIÓN DE REGISTRO

Tabla 30

Categoría de análisis	Definición Operacional		
	Citas y referencias	¿Las citas y referencias están mal escritas de acuerdo con las formas establecidas?	
	EDC-2- NO	EDC-1-NO	CSP-2-SI
Contenido irrelevante	¿Existe contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática?		
	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Registro inadecuado	¿El escrito presenta frases del discurso directo?		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 SI
Anexos y apéndices	¿Aparecen los anexos y apéndices indebidamente citados en correspondencia con lo mencionado en el texto?		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 SI

Figura 12



Al analizar a los 18 textos en conjunto se percibe que el Posgrado en Pedagogía debería incorporar (a través de los docentes) dichos temas a fin de generar estas competencias, tal como lo demuestran tanto la tabla como los fragmentos de los textos seleccionados.

De los datos aquí presentados se deduce que el estudiante debe seguir por lo menos dos de las etapas del proceso descrito por Beretier (1980) a saber:

- Asociativa. El sujeto cuenta lo que le viene a la cabeza, diciendo cosas que sabe –no todas– y de modo no necesariamente coherente.
- Ejecutiva. Las composiciones son semejantes a las de la etapa anterior, pero con un mejor control de la gramática y la sintaxis.
- Comunicativa. El sujeto tiene en cuenta el punto de vista del posible lector al escribir.

Por lo tanto, el primer borrador se asume como un producto inacabado, el cual debe continuar su proceso lógico de revisión y corrección de estilo, lo cual implica las siguientes competencias:

Tabla 31

Competencia actual	Competencia ideal	Competencia a considerar para una propuesta de intervención
El estudiante cuenta con el conocimiento de diversos autores y teorías los cuales están presentes en el contenido de sus textos. Sin embargo, algunos proyectos omitieron incluirlos y dar crédito a las fuentes.	El escritor deberá generar textos con elementos de apoyo como citas, anexos, tablas, fuentes, todos presentados en el formato oficialmente establecido (APA)	Normativa.- Conocimiento y uso de las convenciones del lenguaje, tales como: ortografía, puntuación, grafías, uso de los tiempos verbales, etc. Con este conocimiento, el maestrante podrá identificar los aspectos y características del lenguaje académico evitando cometer los errores propios de la oralidad.

Al igual que en los puntos anteriores se presentan a manera de ejemplos los siguientes textos.

CONTENIDO IRRELEVANTE	GAPE 1	Página 1	Párrafo 1
-----------------------	--------	----------	-----------

Línea de Investigación Específica: Sociología de la Educación.

Título: "Formas de Gobierno, autoridad y toma de decisiones. Análisis organizacional de la universidad, el caso de la FES - Aragón" (nota: con base a que se está modificando el proyecto original para adecuarlo a la Fes- Aragón, le presento lo que yo he considerado pertinente, aceptando todas las observaciones correspondientes y por supuesto que se aceptan propuestas, de hecho lo sigo ajustando)

Planteamiento del problema.

4.4.4. Aspectos gramaticales de la oración

En esta parte del trabajo se presentan los últimos cuadros de análisis mismo que permiten identificar los aspectos más representativos de la composición escrita de los maestrantes de Pedagogía. Para su entendimiento adecuado hay que recordar que la competencia comunicativa, aprovechando el

concepto de competencia lingüística, está ligada a la capacidad de generar discursos gramaticales aceptables mediante frases correctamente construidas y con un propósito perfectamente definido. Bajo esta óptica, una discapacidad manifiesta en los procesos de la generación de la competencia comunicativa dará como resultado problemas de comprensión y aprendizaje, lo cual, supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos que estén vinculados con la competencia comunicativa. De ahí el que todos los docentes del Programa de Pedagogía, independientemente de la asignatura a impartir, contribuyan a la toma de conciencia de sus estudiantes respecto a la importancia de saber expresarse correctamente, y especialmente de manera escrita, por lo que no basta con que el texto global sea medianamente entendible, sino que debe buscarse que cada una de sus partes, oraciones, tengan también claridad en su producción.

A continuación se presentan las evidencias encontradas y que dan cuenta de las condiciones de producción en los escritos analizados.

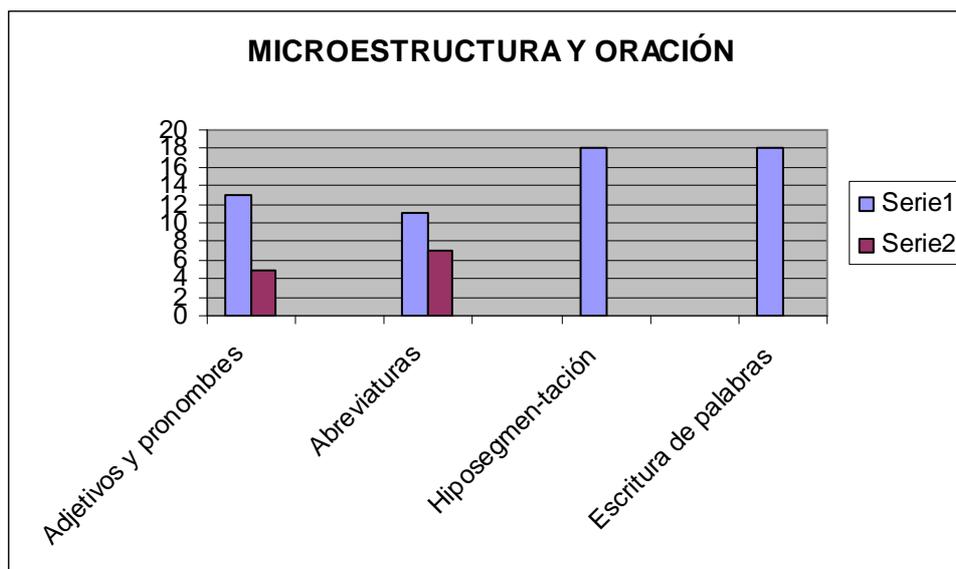
MICROESTRUCTURA Y ORACIÓN

Tabla 32

Categoría de Análisis	Definición Operacional		
Impertinencia léxica	¿Existe uso de palabras que no correspondan con el sentido del texto?		
	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 SI
Presentan problemas con signos de puntuación:			
Interrogación	EDC-2 NO	EDC-1 NO	CSP-2 SI Como se trabaja en cada campo del conocimiento. (Pág. 5, párrafo 4)
Dos puntos	EDC-2 SI ... se echará mano de la investigación-acción, retomada como: una forma de indagar... (Pág. 8, párrafo 1)	EDC-1 SI	CSP-2 SI ... es importante considerar, para el desarrollo del presente proyecto, los siguientes puntos. (Pág. 5, párrafo 4)
Coma	EDC-2 SI Sobre todo, ¿qué las mantiene en ellas? (Pág. 2, párrafo 2)	EDC-1 SI	CSP-2 SI ... se da como consecuencia de que se genere un ambiente tenso, y se rompa la relación... (Pág. 5, párrafo 3)
Punto y coma	EDC-2 SI ... ha jugado un papel importante en desarrollo femenino, sin embargo, también es... Pág. 3, párrafo 6)	EDC-1 SI	CSP-2 SI ..., divididos en cuatro campos del conocimiento: docencia universitaria, gestión... (Pág. 3, párrafo 1)

Punto y seguido	EDC-2 SI Desde la antigüedad, pasando por la época moderna, sólo los hijos varones de los ricos podían asistir a la escuela, más tarde cuando la... (Pág. 5, párrafo 6)	EDC-1 SI	CSP-2 SI ...del estudiante a su proyecto de investigación, en algunos casos... (Pág. 5, párrafo 2)
-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 12



Los datos demuestran que en todos los trabajos se encontraron en mayor o menor medida problemas de redacción que merecen poner atención en la generación de competencias que permitan generar el conocimiento de las reglas gramaticales. Los fragmentos elegidos para ejemplificar el tema demuestran la presencia de este problema.

MICROESTRUCTURA Y ORACIÓN

DOS PUNTOS	DU 6	Página 2	Capitulado
------------	------	----------	------------

CAPITULADO:

- El sujeto pedagógico en el tejido conceptual de tres tradiciones: la tradición de la modernidad, del sujeto y la pedagogía.

COMA	CSP 5	Página 2	Párrafo 6
------	-------	----------	-----------

Aquí nos encontramos ante una confrontación de modelos que vivencia la niña, pues en ella se han conformado concepciones de lo que debe ser una mujer y lo que debe ser una docente. Esta confrontación vivencial de la niña se refleja cuando ella expresa dudas respecto al ser mujer de la maestra y se las hace saber a esta última con preguntas: ¿Por qué no te has casado maestra?, ¿Cuándo te casas?, ¿Por qué no tienen hijos?, etc. Sin embargo, estas dudas van más allá de un simple interés momentáneo, ya que puede ser que la niña haga plausibles estas dudas de manera constante y continua durante su presencia en el aula escolar, es decir, a lo largo de su vida escolar, y lo hace cada que se enfrenta a una nueva maestra con estas características.

PUNTO Y COMA	DU 1	Página 4	Párrafo 2
--------------	------	----------	-----------

Uno de los retos didácticos, a los que se enfrenta la Educación en línea es lograr, en los alumnos, la construcción de aprendizajes significativos, mediante material didáctico virtual. Los alumnos construyen saberes a partir de que la teoría curricular se convierte en práctica, y el sujeto que aprende, desarrolla valores y competencias reales que permiten su intervención social.

PUNTO Y SEGUIDO	CSP 4	Página 2	Párrafo 1
-----------------	-------	----------	-----------

Vivir la cotidianidad, entendida bajo la concepción de Agnes Heller como la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social, es decir, en el entendimiento del cúmulo de actividades que garantizan la posibilidad de existencia de un determinado núcleo social, háblese específicamente de la escuela primaria, invita a pensar que las prácticas allí generadas son producto del proceso enseñanza – aprendizaje al que se enfrentan estudiantes (niñas y niños) en edad escolar (6, 7 – 11, 12 años); y los problemas o situaciones que viven diariamente las y los actores que en ésta se desenvuelven son también de la vida cotidiana, situaciones en las que se ven involucrados docentes, padres de familia, estudiantes. ¿Qué sucede cuando este espacio se convierte en un espejo a través del cual se observa críticamente la vida aquí dinamizada?

Si bien algunos proyectos presentaron una superestructura correcta, consistente y bien trabajada, al revisar la redacción se aprecia que los errores son continuos y que se necesita dotar al maestrante de conocimientos básicos respecto a los problemas más frecuentes de la escritura. Como muestra de tales aseveraciones se presenta la siguiente tabla.

DE LA PALABRA

Tabla 32

Categoría de Análisis	Definición operacional		
	EDC-2	EDC-1	CSP-2
	PROYECTO EN	PROYECTO PARCIALMENTE	PROYECTO

	CONSTRUCCIÓN	TERMINADO	CONSOLIDADO
<i>Errores en la acentuación de palabras:</i>			
Mayúsculas	EDC-2 SI MAESTR A EN PEDAGOGÍA (Pág. 1)	EDC-1 NO	CSP-2 SI UNIVERSIDAD AUT O NOMA DE M E XICO (Pág. 1, párrafo 1)
Agudas	EDC-2 SI Asimismo, la técnicas de acopio de información que se realiz a n son: (Pág. 2, párrafo 2)	EDC-1 SI	CSP-2 SI ... en los cuales el alumno presentar a al tutor los... (Pág. 3, párrafo 3)
Graves	EDC-2 SI ..por muchos años ha jugado un pápe l en desventaja::: (Pág. 6, párrafo 1)	EDC-1 SI	CSP-2 SI ... cu ales son las características de estos proyectos... (Pág. 3, párrafo 3)
Esdrújulas	EDC-2 SI ... la llegada del capital inglés inicialmente con pre e stamos, pasó posteriormente... (Pág. 4, párrafo 3)	EDC-1 NO	CSP-2 SI ... esto revisar la practica tutoral que... (Pág. 8, viñeta 2)
Monosílabas	EDC-2 SI El desarrollo del capitalismo en América Latina se vi ó beneficiado por... (Pág. 4, párrafo 2)	EDC-1 NO	CSP-2 SI ... son las indicaciones mas frecuentes en torno al proyecto... (Pág. 7, párrafo 3)
Adjetivos y pronombres	EDC-2 SI ...sin embargo también es conocido que está , en mucho tiempo... Pág. 3, párrafo 6)	EDC-1 SI	
<i>Errores en otras categorías ortográficas:</i>			
Abreviaturas	EDC-2 SI Formación tradicional vs formación. Pág. 10, párrafo 4)	EDC-1 SI	
Hiposegmentación	EDC-2 SI ... hacer un análisis del sistema escolar oficial (que lleva acabo el gobierno)... (Pág. 6, párrafo 3)	EDC-1 NO	
Escritura de palabras	EDC-2 SI ... entraron en conflicto con los intereses de los ingleses, sobretodo en el petróleo... (Pág. 4, párrafo 3)	EDC-1 SI	

Los errores más frecuentes son, según la tabla consolidada de los 18 proyectos, la acentuación en palabras escritas en mayúsculas, así como los acentos en palabras agudas y esdrújulas. Retomando las competencias presentadas anteriormente por Perrenoud se puede considerar que el docente del posgrado debe:

- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos de aprendizaje.

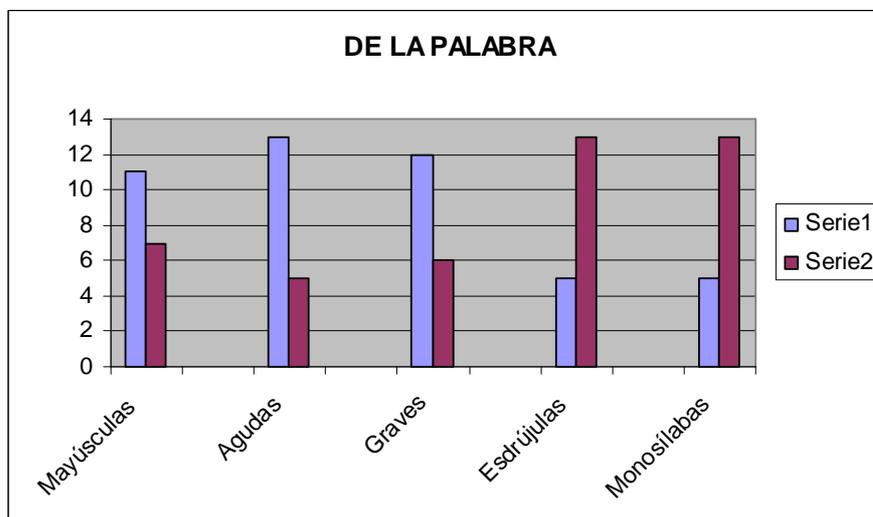
- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Servirse de la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente mediante una Pedagogía diferenciada.
- Dar a los alumnos la oportunidad de autoevaluarse o participar en su evaluación.

Estos puntos demuestran que los datos aquí presentados pueden ser tomados en cuenta por los docentes del programa para generar un plan de generación de competencias lingüísticas que pudieran ser apoyadas en las distintas cátedras que se imparten, pues si bien “la competencia es el conocimiento teórico de la lengua, la actuación es el uso de la lengua en cotidianidad” (Chomsky 1972). Es decir, el generar competencias orientadas al manejo correcto del lenguaje escrito, tendrá repercusiones en todas las actividades escolares del maestrante.

Ningún recurso pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que éste puede ser movilizado por otras. Es así como la mayor parte de nuestros conceptos se pueden utilizar en numerosos contextos y con varias intenciones diferentes. Sucede lo mismo con una parte de nuestros conocimientos, nuestros métodos de tratamiento de la información, nuestros esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2010: 35).

El estudio también reveló que las reglas ortográficas no se circunscriben al uso de la acentuación, por el contrario, existen vicios que son menos obvios, sobre todo para el escritor novato. Por ejemplo, se tienen problemas con el uso de pronombres, adjetivos y palabras mal escritas, además se presentaron problemas con la repetición de palabras, lo que demuestra la necesidad de motivar al estudiante a elevar la extensión y complejidad de su lenguaje. Por lo tanto, la pobreza léxica es uno de los focos rojos que se debe evitar.

Figura 13



En otro orden de ideas, se encontró que existen problemas que si bien no son muy notorios, si deberían merecer un espacio dentro de los cursos que genera la División del Posgrado. Como se mencionó en líneas anteriores, la limpieza en la redacción de los maestrantes, no beneficiará sólo al proyecto de redacción, sino que además permitirán trabajos de mayor calidad en todos los textos que se produzcan en el posgrado. A continuación se presentan algunos ejemplos que ayudan a ejemplificar la presencia de estos errores dentro de los proyectos de investigación.

DE LA PALABRA

MAYÚSCULAS	EDC 4	Página 3	Párrafo 5
------------	-------	----------	-----------

Junto con la diversidad conceptual también se advierte que la literatura sobre identidad es abrumadora (Jenkins, 1996). Pareciera que sólo se puede comprender a través de múltiples adjetivos. Una veintena de adjetivos acompañan a la definición, tales como, cultural, social, de grupo, religiosa, nacional, de GÉNERO, racial, política, partidaria, cívica, colectiva (Castells, 1997). Me ubicaré en la IDENTIDAD DE GÉNERO

AGUDAS	EDC 3	Página 3	Párrafo 3
--------	-------	----------	-----------

Así pues, la prioridad de este trabajo es analizar de forma selectiva y azarosa, mediante una muestra, la práctica docente de algunos de los profesores-alumnos que actualmente están cursando conmigo el cuarto y, próximamente el quinto semestre de la LE'94⁵, en las asignaturas *Análisis curricular y Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, respectivamente, en virtud de que incorporé, en la propuesta de programa de dichos cursos, contenidos vinculados a la aplicación del enfoque de género al análisis y reflexión del currículo y los procesos didácticos, específicamente referentes al denominado *currículum oculto*, el cual está presente en toda práctica educativa, formal e informal, intencional o no, y que rebasa el ámbito del aula, ya que trasciende, impacta, a los aprendizajes para la vida y el ser persona.

GRAVES	GAPE 2	Página 6	Párrafo 4
--------	--------	----------	-----------

Determinando lo anterior, se tendrá la razón fundamental de estas modificaciones y actualización, la de establecer las bases curriculares en la persecución constante de ser la mejor Escuela de Arquitectura del País.

ESDRÚJULAS	CSP 1	Página 4	Párrafo 1
------------	-------	----------	-----------

El diseño del Proyecto Escolar que hasta ahora se utiliza en la mayoría de las escuelas para planear y atender las necesidades de la comunidad educativa es poco consistente y congruente con las necesidades educativas de aprendizaje para la vida de los niños/as, es decir, el **diseño didáctico en las aulas aún no se ha convertido en la tarea institucional para planear y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los/as alumnos/as** coherente con un Proyecto educativo que comprenda un diseño curricular escolar como respuesta a necesidades socioeconómicas, laborales y culturales de contextos y modelos de organización y comunicación entre las familias, sistema escolar y madres /padres tan dinámicos y cambiantes.

MONOSÍLABOS	CSP 2	Página 6	Párrafo 4
-------------	-------	----------	-----------

En primera es necesario saber el concepto de o la idea que se tiene del trabajo tutorial, y cuales son los orígenes de este tipo de trabajo que rompe con los esquemas tradicionales de trabajar los proyectos de investigación, ya que regularmente se abordaban estos proyectos con la ayuda de un asesor, y con la idea del auto didactismo, el cual ocasionaba que el objeto de estudio se abordara de una manera más tardada, por los intervalos de tiempo tan grandes entre una sesión y otra para reunirse, entre el asesor y el estudiante. Actualmente el trabajo de tutoría tiene la finalidad de fungir como guía en el trabajo de investigación, con la finalidad de elevar la eficiencia terminal, pero para poder abordar esto, es necesario primeramente saber, cuando surge la figura del tutor, y cuales son las características de este trabajo.

ADJETIVOS Y PRONOMBRES	CSP 3	Página 2	Párrafo 3
------------------------	-------	----------	-----------

Por lo tanto está investigación tiene una gran relevancia social ya que servirá de punto de referencia a todos aquellos sujetos que necesiten y quieran tener información acerca de cómo está conformado el posgrado en pedagogía en la UNAM, para conocer cuales son sus avances y progresos; así tendrá una trascendencia social ya que permitirá a las personas que deseen estudiar algún posgrado sobre educación, conocer sobre los planes y programas en los que puede incursionar.

Los tópicos revisados concluyen precisamente con la documentación de los vicios más recurrentes que todo escritor novato presenta en su proceso de formación como escritor. Problemas como el uso de cacofonías, y otros similares, fueron frecuentes en los textos y demuestran que el estudiante utiliza por costumbre las mismas fórmulas para la redacción de documentos de diversa índole.

VICIOS DE LENGUAJE

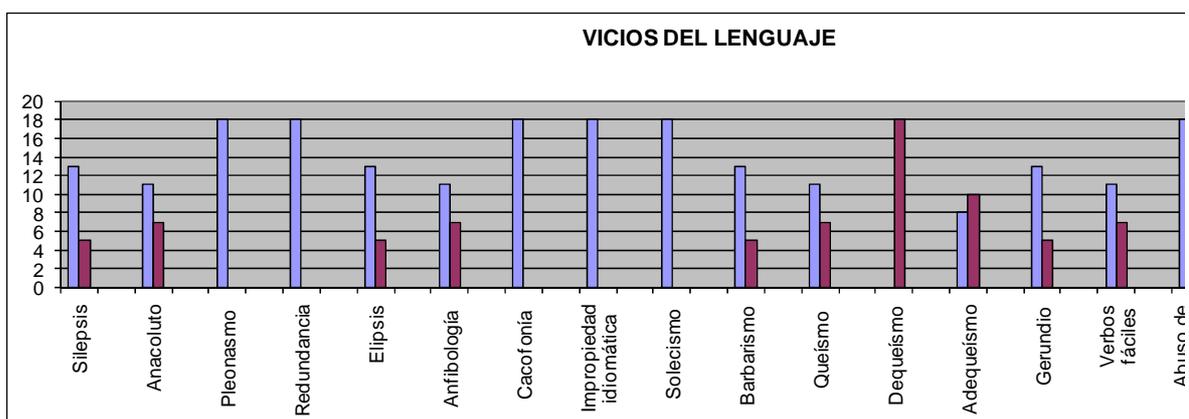
Tabla 33

Categoría de análisis	Definición Operacional		
<i>Errores de estructura y sintaxis</i>			
Silepsis	EDC-2 SI ... las ha llevado a realizar grandes esfuerzos por cambiar su condición social, que la ha colocado por muchos años... (Pág. 6, párrafo 1)	EDC-1 NO	CSP-2 NO
Anacoluto	EDC-2 SI El desarrollo del capitalismo en América Latina se vio beneficiado por el comercio colonia (s. XVI) de países como... (Pág. 4, párrafo 2)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Pleonasmo	EDC-2 SI ... haya sido marginado y que aún hoy día lo sea... (Pág. 3, párrafo /)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Redundancia	EDC-2 SI ... son esencialmente históricas, inician con el proceso de colonización de los países industrializados... (Pág. 4, párrafo 1)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Elipsis	EDC-2 SI ... se les imparte a los hombres, ya que se pensaba que era un desperdicio enviar a las mujeres, ya que de nada valía... (Pág. 5, párrafo 6)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Anfibología	EDC-2 SI ... no son objeto de estudio principal de esta investigación la marginalidad y los países con economía capitalista dependiente, pero su estudio permite... (Pág. 4, párrafo 3)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Cacofonía	EDC-2 SI ... delegan en la institución escolar el poder de la inculcación y de selección ,...	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Impropiedad idiomática	EDC-2 SI ... este proyecto echará mano de la investigación... (Pág. 4, párrafo 4)	EDC-1 NO	CSP-2 NO

Solecismo	EDC-2 SI ... al entrar violentamente en economías que estaban atrasadas en relación al país colonizador... (Pág. 4, párrafo 1)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Barbarismo	EDC-2 SI Formación tradicional vs. formación (Pág. 10, párrafo 4)	EDC-1 NO	CSP-2 NO
Queísmo	EDC-2 SI ... igual para todos y que no establece más distinciones que las que se deducen... (Pág. 4, párrafo 3)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Dequeísmo	EDC-2 NO	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Adequeísmo	EDC-2 SI ... me he dado cuenta — que las compañeras que asisten a esta sede tienen... (Pág. 3, párrafo 4)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Gerundio	EDC-2 SI ... someterán a los no desarrollados, usándolos como proveedores de ... (Pág. 4, párrafo 2)	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Verbos fáciles	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Vocabulario inadecuado	EDC-2 SI	EDC-1 NO	CSP-2 NO
Abuso del empleo de nexos	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI
Ideas incompletas	EDC-2 SI	EDC-1 SI	CSP-2 SI

En este cuadro se puede apreciar la frecuencia en que aparecen los errores analizados, lo cual demuestra que son pocos los trabajos que están exentos de caer en estas trampas de la redacción.

Figura 14



ERRORES EN OTRAS CATEGORÍAS ORTOGRÁFICAS:

ABREVIATURAS	CSP 4	Página 9	Párrafo 3
--------------	-------	----------	-----------

Hoy me levanté me bañé, me vestí, llegue a la escuela me toca inglés, moto, receso, C.N, esp, lab. De como Llegue a casa me vestí, comí enfrijoladas, hice la tarea, fui con mi abuela, allá vi RBD, N;N.D. y los simsoms, luego me puse mi pijama cené Corn Pops y me dormí.
Lilliana'

HIPOSEGMENTACIÓN	GAPE 3	Página 5	Párrafo 1
------------------	--------	----------	-----------

En cuanto a la extensión universitaria, esta necesidad crece; por que se registra una cantidad aún menor, dentro de las tesis de licenciatura como de posgrado.

ESCRITURA DE PALABRAS	DV 2	Página 4	Párrafo 6
-----------------------	------	----------	-----------

Los tres primeros semestres (1°, 2° y 3°), conformando la ETAPA DE INFORMACIÓN y descubrimiento de las aptitudes.
Los segundos tres semestres (4°, 5° y 6°) la ETAPA DE FORMACIÓN y encausamiento de las aptitudes.
Y los últimos dos semestres (7° y 8°), la ETAPA DE AFIRMACIÓN y desarrollo de las aptitudes.

VICIOS DEL LENGUAJE

SILEPSIS	CSP 3	Página 3	Párrafo 6
----------	-------	----------	-----------

De aquí surge la necesidad de elaborar un estado de conocimiento del posgrado en pedagogía en la UNAM, ya que es fundamental tener un saber acerca de las publicaciones existentes, para ordenarlas e interpretarlas; para colocarlos en el contexto del área de trabajo y contrastarlos con los de otros investigadores.

ANACOLUTO	DU 2	Página 13	Párrafo 4
-----------	------	-----------	-----------

1. Sobre el trabajo del docente.
2. Sobre el trabajo del alumno.
3. De evaluación de conocimientos básicos adquiridos al término de cada curso.
4. Así como, a los alumnos que hayan cursado con anterioridad estos semestres, para conocer sus efectos potenciales, en las siguientes etapas de la estructura del Plan de Estudios.

REDUNDANCIA	DU 2	Página 2	Párrafo 4
-------------	------	----------	-----------

INTRODUCCIÓN.

ANTECEDENTES.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

OBJETIVOS A LOGRAR: — UNDE

JUSTIFICACIÓN.

ELIPSIS	CSP 3	Página 3	Párrafo 2
---------	-------	----------	-----------

sistemas educativo primarios ya no es suficiente. A estas habilidades hay que añadir las nuevas informacionales, como saber navegar por fuentes infinitas de información; saber utilizar los sistemas de información, saber discriminar la calidad de la fuente, saber determinar la fiabilidad de la fuente, saber dominar la sobrecarga informacional, saber aplicar la información a problemas reales; saber comunicar a otros la información encontrada.

ANFIBOLOGÍA	EDC 4	Página 2	Párrafo 6
-------------	-------	----------	-----------

La discriminación a las mujeres, y por consiguiente, el trato preferencial a los hombres en México, en las últimas fechas se ha desbordado llegando a extremos como el feminicidio en Ciudad Juárez, el cual es muestra brutal de maltrato a las mujeres. Sin embargo, este grave problema no debe distraer del hecho de que la discriminación a la mujer se encuentra presente aún en los pensamientos y en la forma de percibir la realidad de los individuos de nuestra sociedad:

CACOFONÍA	DU 4	Página 4	Párrafo 2
-----------	------	----------	-----------

En lo que se refiere a la formación intelectual adecuada para trabajar en este campo, el alumno necesita apoyo para la adquisición, la formación, la reelaboración y la organización de nuevos conceptos e informaciones y de opiniones que le permitan un crecimiento y una superación de los niveles de abstracción y generalización y de explicación de procesos históricos complejos desde diferentes perspectivas explicativas, multicausales o no causales y desde diversos puntos de vista. En consecuencia, para construir conocimientos en el campo de la historia, el alumno necesita desarrollar sus competencias en la aplicación, enriquecimiento y profundización de conceptos y teorías, así como adquirir destrezas y habilidades cognitivas y actitudes positivas para:

IMPROPIEDAD IDIOMÁTICA	DU 1	Página 1	Párrafo 3
------------------------	------	----------	-----------

En un contexto vanguardista, caracterizado por una sociedad de consumo, donde prevalece la falta de valores, el casi extinguido sentido de pertenencia, donde las distancias, el ritmo de vida postmoderno y las necesidades de capacitación exigen al ser humano, mejores habilidades, destrezas, capacidades y competencias, dando origen, a partir del concepto de Educación a Distancia, la modalidad de Educación en Línea.

SOLECISMO	GAPE 1	Página 1	Párrafo 1
-----------	--------	----------	-----------

Título: "Formas de Gobierno, autoridad y toma de decisiones. Análisis organizacional de la universidad, el caso de la FES - Aragón". (nota: con base a que se está modificando el proyecto original para adecuarlo a la Fes- Aragón, le presento lo que yo he considerado pertinente, aceptando todas las observaciones correspondientes y por supuesto que se aceptan propuestas, de hecho lo sigo ajustando)

BARBARISMO	EDC 4	Página 14	Párrafo 2
------------	-------	-----------	-----------

No es posible comprender las circunstancias actuales de los jóvenes mexicanos sin tomar en cuenta las transformaciones que ha tenido la propia familia mexicana, institución encargada de su educación. En el período comprendido entre 1920-1970, la familia era el núcleo articulador, la madre tenía un sentido abnegado, el padre era el proveedor de recursos, los hijos eran producto de una familia monogámica, el gobierno era el que mandaba, los preceptos católicos fungían como organizadores de la ética de la mexicanidad, y la familia y la escuela eran los proveedores de los valores. De los años 70's a la fecha, la situación cambió drásticamente; para ello basta revisar algunos datos: entre 1970 y 2000, el índice de divorcios aumentó 200%. En la década de los 70's, el 98% de la población se reconocía como católica; 30 años después, el porcentaje cayó a 86%.

QUEÍSMO	CSP 2	Página 4	Párrafo 3
---------	-------	----------	-----------

de algún proyecto de investigación. En este sentido resulta importante los testimonios de algunos alumnos al hacernos saber, que sus tutores muestran poco conocimiento sobre el tema que están trabajando, que sus tutorías han sido escasas, y que el tutor les trata de imponer un tema que no interesa al alumno, pero que es de importancia para el tutor, por la línea de investigación que está manejando y por los proyectos que tiene a su cargo.

AQUEÍSMO	EDC 2	Página 3	Párrafo 4
----------	-------	----------	-----------

El interés de llevar a cabo este estudio surge a partir del ejercicio de la docencia por más de 10 años, durante el cual, me he dado cuenta que las compañeras que asisten a esta sede tienen distintas problemáticas sean de índole personal, o bien laboral, que inciden directamente en el ámbito académico.

GERUNDIO	EDC 3	Página 2	Párrafo 4
----------	-------	----------	-----------

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógicas y rescatando lo mejor de la tradición educativa, mexicana y universal.

VERBOS FÁCILES	DU 2	Página 14	Párrafo 1
----------------	------	-----------	-----------

Se harán cuadros comparativos de análisis de las informaciones anteriores; se interpretarán dichos cuadros, para realizar una síntesis informativa, que nos permita sacar la información relevante y los resultados más o menos comunes. Finalmente, en función de lo anterior, se harán propuestas iniciales de planteamientos correctivos, para promover el cambio de comportamientos, tanto del profesor como del alumno, para ser desarrolladas, posteriormente, en otra investigación.

ABUSO DE NEXOS	EDC 4	Página 2	Párrafo 5
----------------	-------	----------	-----------

De acuerdo con el Censo Nacional de Población del año 2000 (INEGI), la población mexicana es de 97 483 412 habitantes, de los cuales 49 891 259 somos mujeres. Es decir, la mayor parte de nuestra población es femenina y, a pesar de ello cada día se libra una lucha constante contra la discriminación y la injusticia. De acuerdo con Belasteguigoitia y Mingo (1999), la mujer mexicana recibe a diario agresión, abuso y maltrato.

IDEAS INCOMPLETAS	DU 4	Página 2	Párrafo 3
-------------------	------	----------	-----------

Comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en esta época y en otras, el propósito es que adviertan similitudes y diferencias en el modo de vida de las personas que habitan en localizaciones y épocas diversas, que tomen conciencia de que existen y existieron distintas culturas y que, en consecuencia, distintos pueblos tienen maneras también diferentes de ver el mundo y de construir sus sistemas de creencias. La comprensión de las características de los diferentes modos de vida requiere el conocimiento de las variables naturales, individuales y sociales que interactúan entre sí y de las explicaciones teóricas de su interrelación.

PROBLEMAS DE TRANSCRIPCIÓN CSP 1	Página 14	Párrafo 1
----------------------------------	-----------	-----------

- 1.- Los fenómenos cuya analogía o similitud con el proceso educativo es susceptible de esclarecer su estudio (organizaciones, instituciones, modelos teóricos y metodologías, entre otros)
- 2.- Los fenómenos que están en relación directa con el acto educativo, sobre éste, en su periferia o por debajo de éste (contexto, efecto del acto educativo, entre otros).
- 3.- El acto educativo en sí mismo, en el lugar y en el tiempo en donde se lleva a efecto (observación o análisis del desarrollo de una clase o de grupo, entre otros).

Una vez terminado el análisis se concluye que el docente del posgrado en Pedagogía debe inculcar en sus estudiantes la conciencia de que la escritura tiene un carácter comunicativo, intelectual, cognitivo y procesual. De esta forma se dejará de lado la percepción antagónica en la que el producto (texto) es resultado de una actividad principalmente motriz.

La forma en que los docentes pueden romper con esa inercia de concebir a la escritura como un producto y no como parte de un proceso es generando lo que Marín define como un “círculo virtuoso”, y que incluye:

- Las escrituras con destinatario real, y
- La co-corrección.
- La corrección entre pares.
- La autocorrección.
- La corrección en el pizarrón y
- Todas estas correcciones: en “tiempo real”, no en forma diferida.

Es evidente que la revisión involucra evaluación y control, tareas que la educación adjudicó siempre a los profesores. “La actual didáctica de la lengua reparte esa responsabilidad y propone enseñar a los alumnos estrategias de auto-evaluación y autocontrol de sus propios escritos, así como estrategias de co-corrección entre pares” (Marín, (2004:291).

De esta manera se concluye que bajo el enfoque comunicacional, la teoría de la escritura como proceso muestra la “traducción” y la revisión como grandes oportunidades para que los docentes del

posgrado hagan significativo el aprendizaje de la gramática, poniéndola al servicio de la comunicación escrita. Es decir, esta resignificación podría ser sintetizada por los diferentes docentes del posgrado como: *enseñar sintaxis y no análisis sintáctico*.

Para entender esta aseveración es necesario explicar sus diferencias. La sintaxis es un dominio de la lingüística que se ocupa de estudiar las reglas combinatorias por las cuales en una lengua unas palabras pueden unirse a otras, para formar justamente, sintagmas, es decir construcciones. Por su parte el análisis sintáctico es un subproducto de la sintaxis. Ésta es un aspecto del lenguaje, de todos los lenguajes, y el análisis es el excelente instrumento que se ha creado para estudiar ese aspecto combinatorio de los lenguajes. Enseñar análisis sintáctico por lo tanto es ofrecer un instrumento analítico y descriptivo, no un instrumento constructivo.

Bajo este enfoque la educación lingüística tendría que proporcionar un aprendizaje significativo de la gramática en función de mejorar la competencia y los desempeños comunicativos escritos. Para esta finalidad, el análisis sintáctico servirá de bien poco; lo que necesitan encontrar los docentes del posgrado es la herramienta lingüística que se pueda aplicar a estos fines didácticos.

La posibilidad integradora de este tipo de prácticas es grande porque no se trata solamente de producir oraciones generadoras o expansoras de texto, sino de producir combinaciones y vinculaciones interoracionales e inter párrafos. De esta manera es posible realizar una enseñanza integrada de la gramática oracional –sintaxis, morfosintaxis, puntuación- y de la gramática textual –cohesión correferencial, mantenimiento del tema, conexión entre párrafos (Marín, 2004:293).

Esa es la competencia que se debe de fomentar en los maestrantes por parte de los profesores del posgrado, pues en la medida que tengan mayor dominio de las herramientas necesarias para redactar sus proyectos de investigación, estas habilidades y saberes podrán ser utilizadas para la generación de otro tipo de textos, como artículos, presentaciones, informes e inclusive la tesis.

4.5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS EN CUANTO A SU VALORACIÓN PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Aquí se presenta en términos concretos los resultados del análisis de los proyectos de investigación redactados por los maestrantes de Pedagogía, durante el semestre 2007-1. El considerar las condiciones de elaboración de los documentos permitió identificar las fortalezas y debilidades de sus autores.

Se consideró el modelo de competencias y el enfoque comunicativo para reconocer las características del texto argumentativo. La construcción de un discurso argumentativo considerada como producción escrita en la competencia lingüística, conlleva a la difusión del conocimiento,

situación que recupera el uso del texto argumentativo, como un elemento esencial del proyecto de investigación.

Las áreas de oportunidad que se definieron en los maestrantes en Pedagogía a partir del análisis formal de sus proyectos constituirán la piedra angular en que se sustentarán los elementos del Plan Integral que se presenta en un capítulo posterior. Dentro de los hallazgos más relevantes se encuentra el hecho de que es necesario incrementar las competencias en algunas áreas del análisis como el manejo de la ortografía, tienen un impacto significativo en otras habilidades como la coherencia de las oraciones. Como ficha de resumen de los elementos de la matriz se presentan las siguientes conclusiones:

1) Macroestructuras.

- En general se desconocen las superestructuras (aspectos formales) y microestructuras (contenidos) del proyecto de investigación, ya que varios de los proyectos utilizaron diferentes estructuras para su elaboración como Avances, propuesta, estado del arte, etc.
- La organización de los proyectos presenta una organización interna inconsistente, pues no se aprecia unidad entre las diferentes partes del proyecto. Los cuadros donde se presentan los trabajos de cada campo, demuestran que no existe una organización que sea totalmente homogénea, y en ocasiones hasta del mismo campo se aprecian severas inconsistencias.
- Elementos como las líneas de investigación, antecedentes y preguntas de investigación, tienen poca presencia en casi la totalidad de los textos.
- La progresión temática se interrumpe en ocasiones con información no pertinente que irrumpe con la coherencia del texto.

2) Coherencia.

- En cuanto a la coherencia global no se percibe al texto como una unidad de significación. Por lo tanto, faltan *piezas en el rompecabezas*, que dificultan su comprensión como un *todo* integral.
- En relación a los segmentos recuperados de los proyectos de investigación, se comprobó que existen palabras mal empleadas, que para un lector poco exigente pueden parecer correctas, pero que en términos lingüísticos le dan otra intención a la oración, afectando con esto la coherencia local.

3) Elementos de apoyo.

- En general los trabajos presentan correctamente las citas y las referencias.
- En casi todos los casos se presenta contenido irrelevante, lo cual se podría evitar enseñando al maestrante la economía del lenguaje, en otras palabras, decir más ideas con menos palabras.
- En cuanto al uso de frases del discurso directo no existen problemas graves ni es una práctica generalizada.
- En el caso de los anexos se percibe una adecuada correspondencia.

- 4) Elementos de la oración.
 - Casi la totalidad de los textos presentan problemas con los signos de puntuación como: signos de interrogación y admiración (poco utilizados), dos puntos, coma, punto y coma, punto y seguido.
 - El manejo de adjetivos y pronombres, así como abreviaturas presenta problemas.
- 5) Escritura de la palabra.
 - La escritura de palabras en mayúsculas presenta problemas para los maestrantes, pues por lo general se omite el uso de los acentos, ejemplo: MEXICO, en lugar de MÉXICO.
 - El uso de los acentos en palabras agudas y graves presenta más problemas para el maestrante que en las palabras esdrújulas y monosílabas. Por lo tanto, es necesario incluir dichos temas tanto en la propuesta de redacción como en los cursos a impartir.
- 6) Vicios del lenguaje.
 - Existen problemas de estructura que afectan la sintaxis de la oración. Temas como silepsis, anacoluto, pleonismo, redundancia, elipsis, etc., deberán formar parte de los contenidos de la propuesta, pues los ejemplos encontrados demuestran que existe falta de competencia en los maestrantes para realizar textos de alta calidad. Aunque para una redacción cotidiana (texto coloquial) las formas discursivas encontradas podrían ser consideradas como aceptables, en el caso de la redacción académica tales omisiones no son permitidas por las exigencias lógicas de los lectores.

De las causas anteriores se desprenden las siguientes consecuencias:

- Desconocimiento de la forma adecuada de construcción del proyecto de investigación.
- Problemas en la argumentación de los trabajos presentados.
- Por consiguiente la redacción de avances en el proyecto, así como la generación de diversos textos académicos como artículos científicos, capítulos de libros, o libros completos, se ven limitados en cuanto a número y calidad.

Estos hallazgos permitieron dar respuesta a las preguntas que guían esta investigación

1.- ¿Cuál es la formación profesional de los estudiantes de la maestría que contribuyen a la orientación de los proyectos?

2.- ¿Cuáles son las competencias lingüísticas que presentan los maestrantes para construir sus proyectos de investigación?

3.- ¿Cuáles son los formatos (estructuras formales) que utilizaron los maestrantes para generar sus trabajos?

Además, a partir de estas reflexiones se recuperó la última pregunta de investigación:

¿Qué tipo de acciones pedagógicas apoyarían la generación de textos argumentativos como los proyectos de investigación?

Para ello se elaboró el siguiente cuadro:

LA COMPETENCIA COMO ESTRUCTURA MODAL

Tabla 34

Saber hacer	Competencia cognitiva	Saber operatorio	Saber modal
		Saber sobre el ser y hacer	Saber sobre los estados y procesos del mundo
Poder hacer	Competencia pragmática	Saber cómo hacer	Conocimientos de la organización semiótica de hacer

4.6. CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Bajo la teoría de la escritura como proceso el análisis hasta aquí presentado permite reconocer que independientemente de la experiencia de los maestrantes en el uso de la redacción, la alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del estudiante. Esta alfabetización en sentido amplio avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos. Esto implica que la redacción no es de ninguna manera sólo lo que se aprende durante los primeros años de escuela, sino una actividad comunicativa continua del estudiante en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra escrita y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado.

“La ejecución de un acto de lectoescritura nuevo pone en juego la necesidad de adquirir nuevos conocimientos letrados más allá de la habilidad de codificar o decodificar. Incorporar esos nuevos conocimientos letrados también es un hecho de alfabetización” Marín, 2004: 34-35).

Por lo tanto, la educación lingüística de los maestrantes debe ser un trabajo de alfabetización permanente que incluye los hechos de lectoescritura: no se aprende ni se enseña a escribir sólo en los primeros años escolares, los mismos docentes lo siguen aprendiendo durante toda su vida, por lo tanto, el trabajo con sus estudiantes consiste en proponerles siempre nuevos hechos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognoscitivo. Se aprende a escribir escribiendo, lo cual no implica un escribir simplemente por obligación, sino un hacer con una guía experta y propósito claro y real. La redacción se enseña a través de procedimientos como planes, borradores, revisión, propósito y consideración del receptor.

Es por ello que es necesario que el profesor del posgrado, en su tarea docente y como educador, realice una tarea directiva en el aula. Ello le debe llevar a esforzarse para desarrollar competencias directivas, las cuales le permitirán una mejor colaboración con los maestrantes de Pedagogía.

Las competencias directivas del docente universitario son, pues, el puente entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas, en este caso la cualidad directiva del docente. Dichas competencias directivas-docentes deben ser observables en situaciones reales de trabajo, en el desempeño cotidiano. Para ello, se sugiere elaborar previamente un análisis de puesto basado en las competencias esperadas de manera objetiva y precisa. Las competencias se construyen por medio de la experiencia pensada y vivida del docente, así como por la significación que él construya en su práctica educativa (Villalobos, 2010: 162).

Lo que ninguna definición del concepto *competencia*, ni del propio proceso de desarrollo, incluye explícitamente es la referida a la base humana y hoy lo más emergente es el ser humano como punto de partida del proceso educativo. Las competencias se enfocan en el estudiante como experto en la resolución de problemas que afronta en su entorno, como un constructor de significados en su proceso de aprendizaje. Para ello, el grupo de docentes que componen la plantilla en el posgrado requieren enseñar al maestrante a pensar por sí mismo, desarrollando un pensamiento crítico y creativo.

En el caso del análisis realizado en este estudio a través de la Matriz de análisis lingüístico demostró su utilidad para identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad que requieren ser consideradas al momento de presentar una propuesta de intervención pedagógica, tal como se hizo con esta investigación. De los hallazgos encontrados podemos suponer, tal como lo indica el paradigma de la investigación interpretativa, que no podemos generalizar y asegurar que TODOS los trabajos realizados por los maestrantes obligadamente adolecen de las competencias comunicativas que todo estudiante de posgrado debería estar obligado a presentar.

Lo que sí demuestra el análisis es que la frecuencia con que se repitieron estos errores, ameritan que el grupo de profesores que conforman el posgrado en Pedagogía considere aumentar el grado de exigencia con que se está evaluando los saberes y competencias de sus estudiantes. El diagnóstico aquí presentado nos obliga a asumir una posición más estricta con respecto a las competencias con que se pretende dotar a los estudiantes.

El componente estudiante-profesor debe ser concebido como la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona (y que retome los resultados generados en este estudio), será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior.

Terminamos estas conclusiones con una reflexión de Perrenoud (2010), quien menciona que una persona que capacita no dicta muchos cursos. Por el contrario, él coloca al alumno en situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones, del mismo modo en que el docente de un posgrado debería estar motivando el aprendizaje en sus estudiantes.

En el campo de la educación escolar, practicar una y otra vez no basta. Lo mismo sucede con las artes, los deportes o trabajos en que el ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas. Es la razón por la que un futbolista o un tenista no se entrenan sólo jugando partidos. En el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos (Perrenoud, 2010: 76).

De lo anterior podemos concluir que tal como lo muestran los resultados del análisis, no basta con poner énfasis en las cuestiones puramente gramaticales para mejorar la construcción de los proyectos, por el contrario, sin dejar de tomar en cuenta las competencias en el rubro de la redacción (Competencia lingüística), se deben fomentar otro tipo de competencias como: la capacidad de elegir el tipo de texto que se adecúe a la construcción del proyecto de investigación (competencia discursiva), la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido (competencia textual), la capacidad de lograr un determinado efecto (competencia pragmática) y por supuesto el conocimiento en el campo de la Pedagogía (competencia enciclopédica). Por lo tanto, la formación del estudiante en todos estos saberes no es, ni debe ser, responsabilidad de un curso, o de un solo docente, por el contrario, en la adecuada integración de todos los profesores (y sus materias) que tienen contacto con los maestrantes se encuentra la verdadera conformación de competencias en el posgrado en Pedagogía.

Una vez habiendo terminada la evaluación, en el siguiente capítulo se da paso a la representación que hacen los estudiantes de maestría en Pedagogía respecto al significado del proyecto de investigación.

CAPÍTULO V: SIGNIFICADO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

“La educación ayuda a la persona a aprender

a ser lo que es capaz de ser”.

Hesiodo

En este quinto y último capítulo se muestran las percepciones de los estudiantes de la maestría en Pedagogía respecto a las competencias que permiten construir de manera eficiente los proyectos de investigación. Es necesario aclarar desde el principio que el objetivo de esta tesis es documentar principalmente las historias de éxito de aquellos maestrantes que por la calidad de su trabajo y sus correctas elecciones realizaron un papel decoroso en la construcción de su proyecto; eso no implica que se omita de manera intencional los problemas que se sabe existen y que son múltiples en el posgrado (y de los cuales se da cuenta en la transcripción de las entrevistas en la parte de los anexos). Sin embargo, se considero de mayor utilidad recuperar las experiencias positivas de estos estudiantes con el fin de que esta metodología de trabajo oriente a futuras generaciones.

Para ello, el capítulo está conformado por cuatro apartados. El primero, destinado a las competencias intra e interpersonales: perfil sociocultural. El segundo analiza las competencias sistémicas: proyecto de vida. El tercero documenta las competencias instrumentales: cultura académica. Estos tres ejes de análisis fueron contruidos a partir de las competencias genéricas para la investigación de las cuales se dio cuenta en el primer capítulo. Con esta lógica de análisis se busca explicar qué condicionantes están facilitando la construcción de competencias (fortalezas) en los estudiantes del posgrado en Pedagogía, y cómo los docentes del programa pueden ayudar a la conformación de éstas u otras habilidades desde su propia actividad en el aula.

5.1 LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN

La revolución del conocimiento que marca la capacidad de competencia del país frente al mundo debe estar sustentada en el círculo virtuoso de la innovación, educación, investigación y desarrollo, así como en el uso de la información y comunicación. Bajo esta premisa, el desafío para las universidades del país, y en específico para la UNAM, es enorme pues queda claro que el capital intelectual es sumamente relevante para renovar los actuales programas de posgrado a programas

de excelencia. Todo esto en consonancia con los criterios de calidad en la educación requeridos en los acuerdos firmados por la SEP-CONACYT.

“Considerando nuevos modelos educativos que permitan la formación de generaciones de profesionales e investigadores que respondan a las necesidades actuales y futuras de la industria y la academia, disminuyendo el tiempo y la curva de aprendizaje requerida para incorporarse rápidamente a los sistemas productivos y de investigación con alta eficiencia y productividad” (Paredes, 2007: 197).

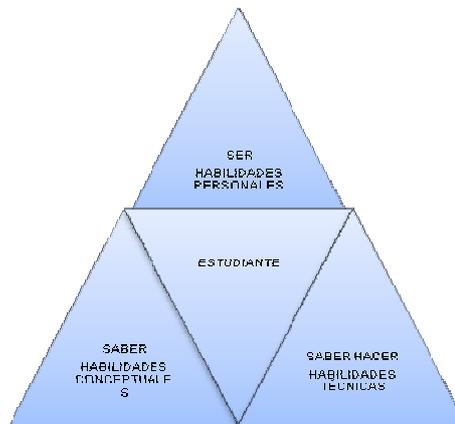
Bajo este enfoque es necesario para los docentes de las instituciones de enseñanza superior, incluida obviamente la FES-Ar., reconocer que actualmente hay nuevos enfoques en el campo pedagógico en sus diferentes niveles, siendo el modelo de *aprendizaje basado en competencias educativas*, el que está tomando cada vez mayor relevancia. Es decir, existe la necesidad para los docentes del posgrado en Pedagogía de reconocer que sus estudiantes deben ser capaces de adquirir conocimientos y demostrarlos a partir de aprender cosas, y de cultivar también las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas.

Es así que la adquisición de competencias que le permitan al maestrante operar con creatividad en diferentes campos de actividad, supone un enfoque en dos dimensiones: la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento. “Desde un enfoque epistemológico que concibe el conocimiento y la producción de conocimientos como estructuras evolutivas de conceptos y proposiciones, se reconoce como única a la estructura conceptual de cada individuo” (Paredes, 2007: 198).

De esta manera el desarrollo de capacidades en los maestrantes se produce con los contenidos teóricos a los cuales se aplican. Y el logro de capacidades, habilidades y saberes guarda estrecha relación con la posibilidad de profundizar dichos contenidos trabajándolos en el aula. En este punto el posgrado debe pugnar por encontrar un equilibrio entre el *saber hacer* y el *saber ser*, que ubica el concepto de competencia en el punto integrador de tres dimensiones: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, como se presenta en la figura 15.

LOS SABERES PRESENTES EN EL ESTUDIANTE

Figura 15

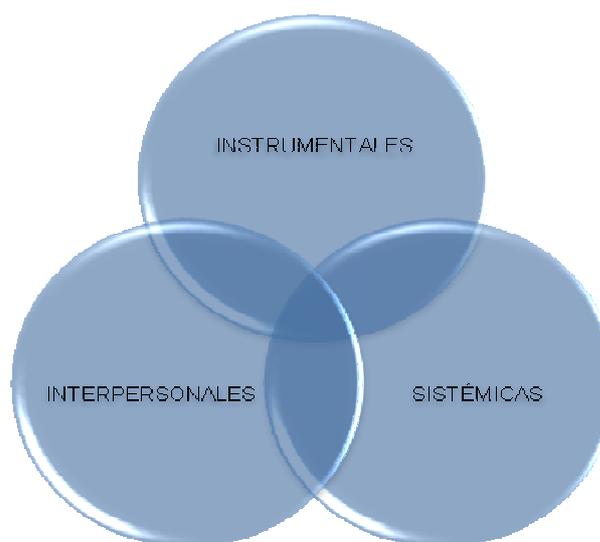


Fuente: Elaboración propia a partir de Paredes (2007)

Con este enfoque de *aprendizaje basado en las competencias educativas* se centra la atención en la selección de las *competencias para la investigación*, trabajadas por Lydia Paredes (2007) a las que según la autora debe orientarse la formación brindada por el sector educativo dentro de los programas de estudios relacionados con la formación de investigadores, así como la selección de las que deberán ser priorizadas por la educación universitaria en sus diferentes opciones. En la siguiente figura se recuperan algunas de las competencias genéricas para la investigación mencionadas por Paredes y que se clasifican en tres grupos:

LAS DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS

Figura 16

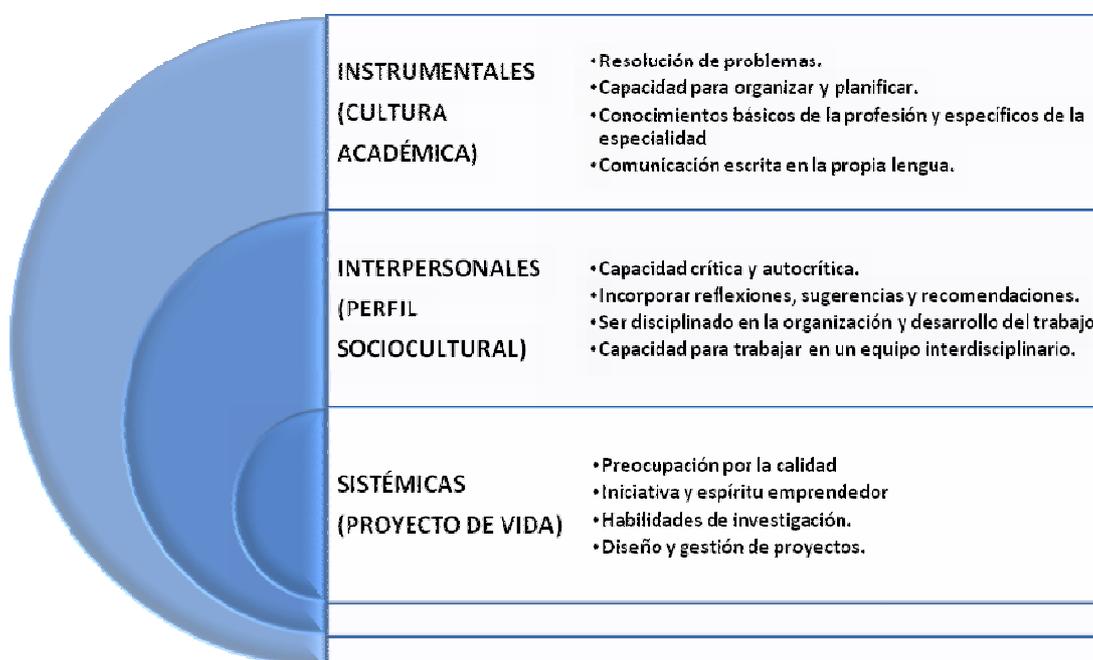


Fuente: Elaboración propia a partir de Paredes (2007)

Es este modelo de competencias el que servirá de eje rector para el análisis de las entrevistas de los maestrantes y que previamente fue descrito en la metodología de la siguiente manera: en el Eje de Perfil Sociocultural se incluirá lo relativo a las competencias intra e interpersonales; el Eje de Proyecto de Vida estará vinculado a las competencias sistémicas; y el último de Cultura Académica dará cuenta de las competencias instrumentales. Por lo tanto, a partir del esquema anterior se presenta la selección de aquellas competencias que por su utilidad serán recuperadas para este capítulo y que quedaron agrupadas de la siguiente manera.

COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Figura 17



Fuente: Elaboración propia a partir de Paredes (2007)

A partir de las competencias aquí enumeradas se recuperarán más adelante las narrativas de los maestrantes para ejemplificar la manera en que este grupo de estudiantes realizó de manera exitosa la construcción de su proyecto de investigación.

5.2 EL PAPEL DEL DOCENTE COMO FORMADOR EN COMPETENCIAS

Antes de iniciar la presentación de los resultados se considera prudente recuperar el concepto de competencias que ha articulado el presente trabajo de investigación y que constituye la esencia del

análisis que aquí se reporta. Por lo tanto, el estudio de las competencias en la vida universitaria ha significado una respuesta al cuestionamiento planteado por la sociedad sobre cuáles capacidades reales poseen los egresados de las instituciones de educación superior para desempeñar su profesión eficiente y eficazmente, pues muchas veces es endeble la vinculación entre los conocimientos y las habilidades aprendidas en la universidad, y las necesidades reales del mundo laboral. Generalmente, el énfasis de los estudios universitarios se ha encauzado a la adquisición de conocimientos teóricos sin considerar también su aplicación práctica para el ejercicio profesional.

En esencia, una competencia es una aptitud, una capacidad que, aunada a la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades, se pone en práctica con destreza y por ende, se es "competente" en la tarea que realiza. La evaluación de competencias se lleva a cabo por medio de las evidencias presentadas en un portafolios (Villalobos, 2010: 150).

Bajo el enfoque de competencias el perfil de egresados que fomenta la FES Ar., en el Programa de Estudios del Posgrado en Pedagogía que a la letra dice: *Preparar profesionales capaces de realizar investigación de frontera y de ofrecer alternativas de solución a los diversos problemas educativos del país*, se entiende como un conjunto articulado de competencias académicas y profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) de los egresados en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de la Pedagogía. El perfil se caracteriza por los conocimientos adquiridos, las actitudes generadas y las habilidades desarrolladas, todo ello basado en una formación científica. Así, los estudiantes del posgrado serán capaces de observar, reflexionar y buscar una mejora permanente en lo personal y social.

Ante esto, el docente universitario se encuentra en una posición que le exige reflexionar, además de los contenidos académicos, los procesos didácticos y pedagógicos que implica la docencia universitaria. La OCDE, en su documento de 2002, acerca del mejoramiento en la calidad del profesorado, menciona que una pieza clave para alcanzar la calidad educativa es elevar la calidad docente con: miras a proveer el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Tal organización considera que la calidad docente se basa en características observables y no observables.

Para la docencia universitaria las competencias académicas se dirigen al dominio de los contenidos educativos de los saberes a enseñar, y las pedagógicas, son aquellas referidas al dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamentos didácticos, antropológicos y éticos. Éstas se consideran en una competencia integradora, propuesta como competencias directivas del docente universitario, entendidas como las capacidades académicas y pedagógico-didácticas que el docente debe haber desarrollado para un correcto gobierno de clase (Villalobos, 2010:155).

De esto se desprende que no se puede elevar la calidad de los trabajos de los alumnos si primero no se intenta mejorar la labor de sus profesores. Es así que el docente de la FES Ar., requiere del gobierno de clase; su misión exige que demuestre un directorado capaz de guiar y mediar el aprendizaje de sus estudiantes en el área cognitiva además de generar condiciones positivas favorables, con la finalidad de que los maestrantes desarrollen habilidades de orden superior. De esta manera, se espera que el docente del posgrado en su calidad de experto sea capaz de formar estudiantes igualmente expertos.

El docente del posgrado como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos desarrolla una acción directiva que requiere concienciar para cumplir con su cometido. La competencia educativa es la capacidad para emplear determinados conocimientos, así como generar actitudes positivas y favorables, y desarrollar habilidades al afrontar una situación problemática o lograr un propósito definido con pleno uso de la reflexión.

Es así que se pretende documentar las habilidades y competencias que enuncian los maestrantes a través de sus narrativas con el objetivo de que los resultados obtenidos permitan a los docentes del posgrado reflexionar sobre la efectividad de los procesos pedagógicos que se han seguido hasta este momento. La intención es que se detecten las áreas de oportunidad que marquen la línea a seguir con las futuras generaciones.

De esta manera se retoma la mirada de los maestrantes respecto al significado que tiene el proyecto de investigación en su formación profesional y sobre todo en su vida personal. Por lo tanto, entendidas desde este enfoque las competencias son desafíos de primer orden en la formación de los maestrantes de Pedagogía, puesto que pueden responder a una exigencia social orientada a la adaptación de un mercado y a los cambios; también pueden dar medios para actuar sobre la realidad y no quedar sin defensa en las relaciones sociales.

En este punto es necesario recurrir a Chomsky (1974) para recuperar términos como *actuación* y *competencia* que permitirán la adecuada interpretación de los datos aportados en este capítulo. Para Chomsky la competencia lingüística es entendida como el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa. Es simplemente una confusión conceptual no distinguir competencia, en este sentido, de actuación, en el sentido de conducta lingüística o uso real del lenguaje.

El uso del lenguaje implica sin duda muchos factores además de la gramática que representa el conocimiento que el estudiante posee de su lengua. Es válido suponer que los modelos del hablante (maestrante) y del oyente (profesor) incorporarán la *gramática de la competencia* como un elemento básico, es decir, esos modelos incorporarán el sistema de reglas y principios que determina la lengua que el hablante-oyente usa y su estructura.

“Debería resultar claro, pues, que una gramática generativa no adopta el punto de vista del hablante o del oyente. Es, más bien, una descripción, en los términos más neutros posibles, del conocimiento poseído por el hablante-oyente y puesto en uso en el discurso normal. Una gramática generativa es una teoría de la competencia” (Chomsky, 1974: 6).

Es así que la evolución del sistema educativo dentro del posgrado de la FES Ar., exige por parte de sus docentes transformaciones importantes de los programas, de las didácticas, de la evaluación, del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, del trabajo del alumno, transformaciones que provocan la resistencia pasiva o activa de una parte de los interesados, de todos aquellos para los cuales el orden de la gestión, la continuidad de las prácticas o la preservación de las ventajas adquiridas importan mucho más que la eficacia de la información.

Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados. Cuando el programa no propone ningún contexto, deja a los profesores la responsabilidad, es decir, el poder y el riesgo de determinarlo (Perrenoud, 2010:49).

De esta visión se desprenden dos problemáticas a contemplar por parte de las diferentes líneas del posgrado:

- Los profesores partidarios de la idea de competencias asumirán responsabilidades considerables en la elección de las prácticas sociales de referencia e invertirán en ellas su propia visión de la sociedad, de la cultura y la acción, más que cuando ellos transmitan conocimientos.
- Los profesores que no se interesan en este enfoque, que no desean ni son capaces de hacer este trabajo de transposición a partir de prácticas sociales, no lo considerarán y se ampararán en competencias disciplinarias consagradas, por ejemplo, en el lenguaje, el resumen, la explicación de textos. Invertirán lo esencial de su energía en la transmisión de conocimientos teóricos y métodos.

En esencia los resultados obtenidos a través de las indagaciones que aquí se presentan, deberían de aportar a los docentes del posgrado evidencias que les permitan generar respuestas claras respecto a la solución del dilema que representa el saber qué tipo de seres humanos (en su concepción

integral) quiere formar esta universidad. Parte del debate actual no se centra sólo en decidir si se incorpora o no la formación basada en competencias dentro de las actuaciones individuales y colectivas de los profesores del programa, lo realmente importante es definir qué competencias se están desarrollando actualmente de forma consciente en los egresados de la maestría.

El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos enseñados desde siempre. En suma, no basta agregar a cualquier conocimiento una referencia cualquiera a una acción (traducir en forma gráfica, observar, verificar que...) para designar una competencia (Perrenoud, 2010:61).

De este enfoque se desprende la obligación de los involucrados en las funciones académicas de la maestría, vigilar que el enfoque basado en competencias no sea un nuevo membrete a viejas prácticas pedagógicas. Entendidas desde este punto de vista, las competencias tal como las concibe Chomsky (1977), deben ser la capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo sin recurrir a una lista preestablecida. Por lo tanto, en el caso que nos ocupa en esta investigación, la competencia del lenguaje es “una capacidad de producir infinitamente”, es decir, de pronunciar un número infinito de oraciones diferentes. En general, se podría decir que una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

Formar en competencias reales en el nivel de la educación universitaria, específicamente en el posgrado, supone una transformación considerable de la relación de los docentes con el saber, de sus maneras de “hacer clases” y de su identidad y competencias profesionales. Retomando a Meirieu (1990) el desafío para los profesores del posgrado es hacer aprender más que enseñar. El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la Pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también motiva a los profesores a:

- considerar los saberes como recursos para movilizar;
- trabajar regularmente a través de problemas;
- crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;
- practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.

Para concretar la idea respecto a estos conceptos y ofrecer una perspectiva clara respecto a la forma en que se deben de entender a las competencias en este capítulo diremos que...

La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrenta a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Villalobos, 2010:66).

Con estas consideraciones se analizarán las entrevistas. De esta forma se cuenta con dos pedagogos, un comunicólogo y un arquitecto. Esta mezcla da cuenta de la diversidad actual de carreras que se encuentran representadas dentro de la Maestría en Pedagogía. Todos los informantes elegidos son docentes, su nivel de experiencia va desde primaria, secundaria, bachillerato y fundamentalmente educación superior. En cuanto a su situación familiar, también se eligieron con diferentes perfiles: una soltera y tres casados. Estos últimos tienen hijos en edades de 7 hasta 25 años, lo cual implica compromisos y obligaciones familiares muy diferentes.

Las siguientes tablas ayudan a conceptualizar los saberes que han ido formando desde sus campos de acción y que han facilitado la formación de sus competencias.

PERFILES PROFESIONALES DE LOS INFORMANTES

Tabla 35

Datos Generales	
Maestrante:	EDC-1
Edad:	42
Sexo:	Femenino
Estado Civil:	Casada
Formación Académica	
Licenciatura:	Periodismo y Comunicación Colectiva
Especialidad:	Diplomado en Producción Editorial de Publicaciones Periódicas
Cursos de metodología y/o redacción	Comunicación Oral y escrita
Experiencia laboral:	
En licenciatura:	Profesora de Redacción, entrevista, reportaje, géneros de opinión, Comunicación gráfica y audiovisual, guionismo en radio y televisión, actualización periodística, Seminario de taller de prensa I, II y III, Seminario de tesis I y II.
	Redacción para Radio I, II

	Introducción al periodismo radiofónico
Materias Afines a Metodología y Redacción:	
En Licenciatura	Redacción e investigación documental Lógica de Investigación Científica Metodología de investigación en comunicación colectiva I y II Redacción periodística entrevista, reportaje, artículo. Seminario de Investigación de apoyo a la elaboración de tesis I y II
Observaciones: El maestrante presenta una sólida capacitación tanto en metodología (directora de 18 trabajos de investigación para titulación) como en redacción (cuenta con la carrera de comunicación y ha impartido diversas materias sobre el tema)	

Tabla 36

Datos Generales	
Maestrante:	CSP-2 (Novena Generación)
Edad:	37 años
Sexo:	Masculino
Estado Civil:	Casado
Formación Académica	
Licenciatura:	Pedagogía
Especialidad:	
Cursos de metodología y/o redacción	
Experiencia laboral:	
En Bachillerato:	Profesor área de Sociales y Humanidades
En secundaria:	Profesor
	Orientador Técnico
	Investigador educativo
En primaria:	Capacitador
Materias Afines a Metodología y Redacción:	
En Licenciatura	Iniciación de la Investigación Pedagógica I, II
	Taller de investigación pedagógica I, II
Observaciones: No se aprecia una formación importante en el área metodológica ni contactos profesionales con materias de redacción.	

Tabla 37

Datos Generales	
Maestrante:	CSP-4 (Octava generación)

Edad:	30 años
Sexo:	Femenino
Estado Civil:	Soltera
Formación Académica	
Licenciatura:	Educación
Especialidad:	El género en la práctica docente
	Diplomado Educación, género y práctica docente
	Diplomado: Programación neurolingüística aplicada a la educación
Cursos de metodología y/o redacción	
Experiencia laboral:	
En kínder	Maestra
Preprimaria:	Maestra
Primaria:	Maestra
Materias Afines a Metodología y Redacción:	
En Licenciatura	Ninguna
Observaciones: Se estima que al haber desarrollado principalmente su actividad profesional en el nivel primaria, debería de haber un dominio importante de las materias relativas a español.	

Tabla 38

Datos Generales	
Maestrante:	DU-2
Edad:	61 AÑOS
Sexo:	Masculino
Estado Civil:	Casado
Formación Académica	
Licenciatura:	Arquitectura
Especialidad:	Docencia Universitaria
Cursos de metodología y/o redacción	La teoría, métodos y técnicas de la investigación científica
Experiencia laboral:	
En licenciatura:	Profesor de las asignaturas: Diseño Arquitectónico Integral, Fundamentos del diseño I, II y III; composición I y II; Dibujo Arquitectónico I y II; Seminario de Integración profesional I y II
Tesis Dirigidas:	32
Materias Afines a Metodología y Redacción:	
En Licenciatura	Ninguna

Observaciones: El maestrante tiene poco contacto con materias orientadas a la metodología y la redacción, pero ha sido tutor de 32 tesis, lo que debería redundar en una sólida experiencia en el manejo de la investigación-

(El resto de los cuadros de perfil pueden ser consultados en los anexos)

De los cuadros presentados se resalta que son personas exitosas, con amplia experiencia en la docencia y en el ámbito profesional de sus respectivas áreas. La diversidad de su currícula anterior (uno de comunicación, uno de arquitectura, un pedagogo y una de educación) representan adecuadamente el mosaico actual que se encuentra en la maestría en Pedagogía al momento de este estudio y del cual el siguiente cuadro da cuenta.

CARRERAS REPRESENTADAS EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Tabla 39

Carrera	Alumnos	%
Ingeniería	1	5.5
Arquitectura	1	5.5
Comunicación y Periodismo	4	22.22
Sociología	2	11
Psicología	1	5.5
Pedagogía	6	33.3
Educación	3	16.6
Total	18	100

Este cuadro demuestra la diversidad de saberes y competencias que se entrecruzan en la maestría en Pedagogía y que deben ser homologados paulatinamente a lo largo de la maestría a expensas de que la falta de referentes teórico y metodológicos comunes termine por representar barreras que dificulten el adecuado desempeño en su trabajo de investigación. En consecuencia, *todos los individuos sometidos a condiciones objetivas de existencia similares, tienen en consecuencia sistemas de disposiciones análogos.*

A continuación se presentan las narrativas obtenidas por los cuatro maestrantes a través de los tres ejes de análisis.

5.3 COMPETENCIAS INTRA E INTERPERSONALES: PERFIL SOCIOCULTURAL

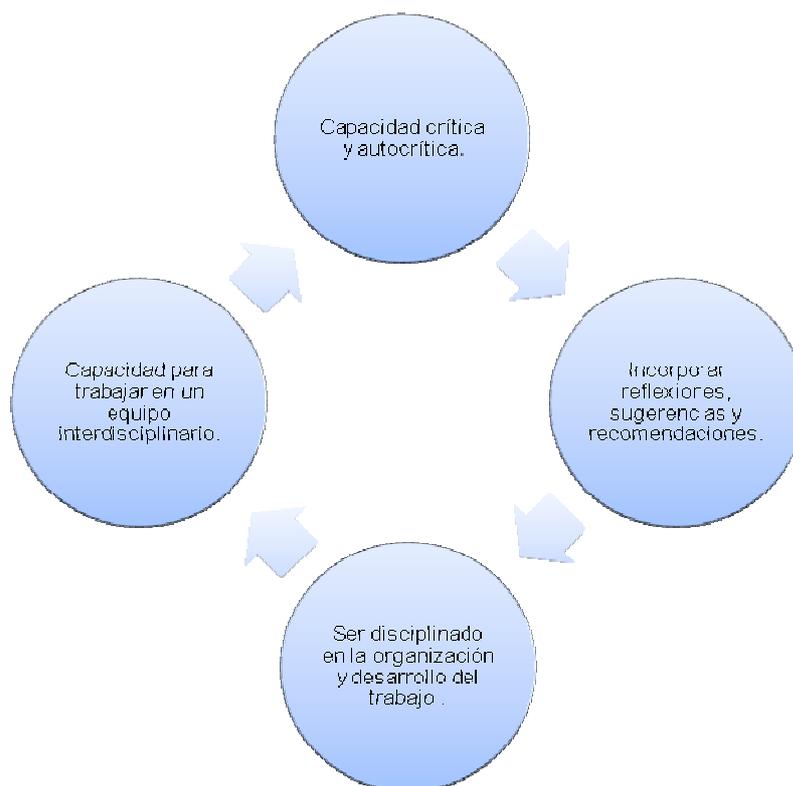
En este punto se recuperan aquellas competencias que tiene que ver con el binomio aptitud-actitud, es decir, ya se ha mencionado con anterioridad que "las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con

idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

Por tal motivo, no basta con dominar una técnica o poseer un conocimiento, a estos atributos se deben anexar otros elementos de índole personal que tienen que ver, además de lo anterior, con las actitudes y disposiciones con que el maestrante enfrenta su labor como investigador. Este punto es crucial para los docentes del Programa de Pedagogía, pues deben saber “leer” las señales que emiten sus estudiantes y que de una manera implícita manifiestan su aceptación o rechazo ante determinadas circunstancias como la empatía con el entorno, la relación con sus compañeros o el interés que muestren ante los conocimientos adquiridos. De esta forma se retoman cuatro competencias que permiten analizar las narrativas de los maestrantes y que fueron presentadas al inicio de este capítulo:

COMPETENCIAS INTRA E INTERPERSONALES

Figura 18



Fuente: Elaboración propia a partir de Paredes (2007)

En este primer eje de análisis se busca dar voz a los estudiantes para que expresen cómo socializan con su entorno y cómo se presentan ellos mismos ante los demás. Antes de iniciar con el desglose de

las entrevistas vale la pena retomar las palabras de Jolibert, respecto a la propia imagen que tienen los maestrantes de sí mismos y con qué comportamiento buscan integrarse al entorno académico.

Los trabajos realizados por los sociolingüistas (etnógrafos de la comunicación de nacionalidad norteamericana: Goffman, Hymes, Cazden, sociólogos franceses del lenguaje como P. Bourdieu y los investigadores soviéticos Bakhtine y Vygotsky) demostraron que las relaciones emisor/destinatario están determinadas por relaciones sociales (de poder, de funciones y de status), con desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de interacción verbal. (Jolibert, 2003: 33).

A continuación se desglosan las competencias consideradas para ejemplificar este primer eje de análisis y que ofrecen un panorama interesante respecto a la forma en que se conciben los propios estudiantes de la maestría en Pedagogía.

5.3.1 Capacidad crítica y autocrítica

Cualquiera que sea el componente de la enunciación que se considere siempre estará determinado por las condiciones reales de la enunciación, es decir, sobre todo por la situación social más inmediata. En efecto, la enunciación es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados, e incluso si no hay un interlocutor real, éste puede ser sustituido por el equivalente medio del grupo social al que pertenece el locutor.

En 1929, Bakhtine escribía: "La palabra se dirige a un interlocutor ella funciona de acuerdo a la persona de este interlocutor: variará según se trate de un hombre de su mismo grupo social o no, según si éste es el inferior o superior en la jerarquía social, según el tipo de lazo social que tenga con el locutor (padre, hermano, marido, etc.). No existe el interlocutor abstracto; no sería posible tener un lenguaje común con tal interlocutor, ni en un sentido propio ni figurado" (Jolibert, 2003: 34)

Por lo tanto, es necesario explorar cómo se conciben los maestrantes para ver cómo definen en sus propias palabras al que cumplirá el rol de emisor en el proceso de comunicación. De sus comentarios se puede inferir qué posición adoptan frente al entorno en el que están insertos, no hay que olvidar que los casos aquí presentados corresponden a los estudiantes que ejemplifican sólo casos exitosos, esto no implica que se intente minimizar los problemas (que existen) del resto de los maestrantes, pero el objetivo de este trabajo es identificar aquellas prácticas que puedan ser replicadas para que los maestrantes de primer ingreso, o aquellos que intentan ingresar tengan una idea clara de qué alternativas se pueden tomar para alcanzar el objetivo de la construcción correcta del proyecto de investigación.

EDC-1

"Llevo 20 años dando clases, a nivel licenciatura, relacionadas con mi carrera: Periodismo y Comunicación Colectiva. Cumpí 14 años en la FES Aragón impartiendo clases sobre Comunicación y Periodismo. Esto, finalmente, se refleja en el tema del proyecto, "Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM". No he dejado de trabajar y sigo manteniendo mis grupos y asesorías de tesis, que combino con mi trabajo de periodista. He redactado escritos como reportajes, entrevistas, notas, e investigaciones sobre diferentes temas, los cuales se publicaron en un periódico local y en revistas; en estas últimas fungía como editora. Todo lo anterior me ayudó a determinar la temática de investigación".

CSP-2

"Me gusta mucho divertirme (ir al cine, convivir con amigos, salir de viaje). Desde que entré a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional comencé a relacionarme con mucha gente y eso se volvió interesante y muy divertido, además en la carrera he encontrado mucha gente afín a mis ideas".

Como se manifestó en las semblanzas de los entrevistados las competencias adquiridas y desarrolladas a lo largo de la vida de los maestrantes son muy variadas; están informantes con diversas licenciaturas de procedencia, con estudios de diplomados, especialidades, hay variaciones muy notables en las edades y en el estado civil, hay solteros, casados y viudos; asimismo el nivel socioeconómico es diferente, hay quienes estudian de tiempo completo, otros que estudian y trabajan, están los que mantienen hogares con hijos, otros cuyos hijos ya están casados y otros que no tienen pensado formar familia. También están quienes proceden de familias rurales y que posteriormente vivieron el proceso de urbanización.

EDC-1

Desde el inicio del proyecto y hasta este momento, cuando estoy a punto de terminar la maestría, he contado con la supervisión absoluta de mi tutora, quien siempre está motivándome y exigiéndome el máximo esfuerzo. Aunque ahora las reuniones de asesoría son cada vez más esporádicas, curso un seminario con ella, donde sus comentarios son tan puntuales que el trabajo lo sigo desarrollando con la calidad que pide y también que me exige.

CSP-2

Pienso que sí cuesta un poco de trabajo (redactar), aunque una vez que agarro la idea empiezo a desarrollarla; escribo todo lo que se me venga a la cabeza y después voy seleccionando lo que me sirve. Sí (*necesita apoyo*) y mucho, ya que en los avances es uno de los señalamientos; así que tengo que buscar quién me apoye en esto. Principalmente necesito un curso de redacción, y también contar con conocimiento acerca de programas que me ayuden a usar mejor la computadora.

Respecto a las actividades que estaban realizando al momento de iniciar el posgrado, la mayoría tuvo el inconveniente de no contar con una beca que compensara sus ingresos, lo que dificultó el poderse dedicar de tiempo completo a su actividad académica. Todos los maestrantes, incluidos aquéllos que no fueron entrevistados, tienen en la docencia su actividad principal, y en algunos casos aún conservan esa ocupación.

En lo referente al procedimiento que siguieron para elaborar su proyecto de investigación tenemos algunas constantes entre los entrevistados como el hecho de que revisaron proyectos de otros investigadores, se acercaron a expertos en el tema que pretendían analizar, y en algunos casos, recuperaron fielmente la metodología que ellos mismos enseñan a sus estudiantes.

EDC-I.

Al diseñar el protocolo de investigación seguí fielmente el mismo proceso que enseñé a mis alumnos: para impartir seminario de tesis primero me preparé con lecturas que se recomiendan en el programa de estudios de la materia en la FES, lo cual me ayudó a diseñar el proyecto. Además, a fin de que me orientaran me acerqué a maestros que conocen de metodología, como el profesor Mendiola y el doctor Rafael Ahumada, este último forma parte de la planta del posgrado. Posteriormente, consulté libros, artículos y publicaciones de investigaciones semejantes a la que me interesaba y que, por su temática, me ayudaran a precisar los lineamientos de mi proyecto. Un día, por casualidad, al explorar librerías, me encontré con uno de los libros de Ana Hirsch Adler, acerca de valores profesionales, en el cual descubrí que el desarrollo de las investigaciones, en especial su metodología, podría ser aplicable a los estudiantes de la carrera de comunicación.

CSP-2.

En mi caso empezó con charlas informales y un cuestionario de diagnóstico con los estudiantes, el cual consistía en indagar cómo concebían ellos la maestría. Esta labor de campo arrojó información en torno a la cuestión de trabajo de tutoría y es así como decidí enfocarme a esta temática.

Posteriormente, me dispuse a delimitar el objeto de estudio y a darle una justificación; asimismo, a definir a los actores y el espacio físico donde voy realizar la investigación, así como seleccionar los instrumentos para el trabajo empírico, todo esto dentro de la metodología de trabajo. Después, elegí la teoría que daría sustento al trabajo de campo, y de acuerdo con lo que plantea María Bertely, retomé la triangulación teórica que esta escritora nos recomienda.

En general, los estudiantes de la maestría en Pedagogía deben generar la habilidad de reconocer sus propias fortalezas y debilidades a fin de reconocer cuáles son las áreas de oportunidad que requieren mayor atención.

5.3.2. Incorporar reflexiones, sugerencias y recomendaciones

Un factor importante para esclarecer el contexto de la investigación, es contar con el apoyo de compañeros, maestros e investigadores, ya sea que se encuentren dentro de la propia FES-Ar, o fuera de ella. Es así que algunos de los entrevistados mencionaron que ante la falta de compromiso por parte de los tutores internos, recurrieron a personal externo como profesores e investigadores, quienes suplieron de esa forma la carencia propia de Aragón. Ante esta problemática, Villalobos (2010) sugiere que es necesario preguntarse cuál es la aportación que la educación basada en competencias realiza al campo de la formación docente. Históricamente, la formación docente se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los nombres para dar paso a un segundo momento de formalización de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de la docencia. “El enfoque por competencias, en este caso, posee la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva” (Villalobos, 2010:159).

EDC-I.

Una vez que aclaré el objeto de estudio, la doctora Ana Hirsch, aun sin conocerme me pidió como su tutorada. A partir de entonces, adquirí y analicé algunos de sus libros, con el ánimo de entender su forma de trabajo, así como el manejo de sus conceptos teóricos y metodológicos.

Es muy importante que alguien te guíe; reconozco, por suerte, que cuento con una de las mejores tutoras, pues a diferencia de otros asesores, según comentan los compañeros, ella se ha comprometido con mi trabajo, al dedicarme tiempo que se refleja en la calidad de mi tesis. Hasta el momento ya apliqué los instrumentos que diseñamos. Fueron 536 cuestionarios a estudiantes, la mayoría de los cuales se lograron con el apoyo de mis alumnos, además de 36 profesores y 50 egresados, que representa 30% de la población, de cada sujeto de estudio.

La doctora Hirsch no sólo ha revisado el fondo, sino también la forma; ha sido muy exigente con aspectos como ortografía, tipo de letra, formato del documento, en pocas palabras, la presentación del documento. Esos pequeños detalles pueden hacer la diferencia para que tus ponencias sean aceptadas o rechazadas en diferentes foros.

CSP-2.

Hasta el momento el apoyo recibido ha sido de los compañeros que integran el campo, ya que ellos al leer mis avances me hacen recomendaciones y eso de sirve mucho. También de la tutora he recibido mucha ayuda, puesto que nos da la libertad de avanzar conforme creamos que se debe de abordar el objeto de estudio, va vigilando los avances; además de los comentarios y las sugerencias bibliográficas que nos hace. Por parte de mi familia, el apoyo ha consistido en la paciencia y comprensión y, por supuesto, en los sacrificios que se están realizando.

DU-2.

Bueno la maestra que nos dio el seminario, ella nos estructuró todo o sea nosotros le entregábamos avances del proyecto y ella en función primero en las prácticas que nos daba, lo que leíamos y lo que entregábamos pues fueron más o menos armándolo.

De esta forma, los docentes del programa de Pedagogía están desarrollando en sus estudiantes la habilidad para incorporar reflexiones, sugerencias y recomendaciones de otras personas acerca de su trabajo. Esta competencia es básica para aprender a recuperar aquellas ideas que recibe en estudiante de parte de sus propios compañeros, de los tutores y de los diferentes profesores a quienes presentan sus proyectos en los coloquios en que participa. El aprender a escuchar es una habilidad que debe ser cultivada sobre todo en los primeros semestres, ya que es cuando más dirección y guía requieren los estudiantes.

5.3.3. Ser disciplinado en la organización y desarrollo del trabajo

Esta competencia es fundamental en el desarrollo del trabajo de investigación, ya que no basta con tener acceso a la información, sino que es necesario saber qué hacer con ella. Este trabajo de conceptualización de los elementos del proyecto en la mente del estudiante facilita la adecuada construcción de las partes que lo integrarán.

En cuanto a la bibliografía consultada se encontró una condición contrastante entre quienes pertenecían al área de las ciencias sociales y los que provenían de las ciencias duras. Si bien se podría pensar que la falta de conocimientos previos podría significar un impedimento para el adecuado desarrollo de la investigación, lo cierto es que uno de los informantes reconoció contar con poco o nulo conocimiento de los libros a consultar (lo que le llevó a perderse en un mar de libros poco provechosos para su investigación) después del tiempo estipulado de cuatro semestres, fue uno de los primeros en obtener el grado.

CSP-4.

En un primer momento fue el libro de María Bertely porque comencé a trabajar desde la perspectiva etnográfica; después hice la revisión de otro texto de Gregorio González. Sin embargo, considero que los que me dieron más fortaleza, teóricamente hablando, y que no se refiere a cómo se elabora un proyecto de investigación, sino más bien a la interpretación de la comprensión del objeto de estudio, fue el libro de Mardón; asimismo la lectura de Marx Weber, de Gadamer, de Dinte

A partir de ahí considero mi perspectiva de trabajo se fue modificando en la misma metodología, porque aun cuando seguí sobre etnografía, ya que nada más quería hacer visible el problema que estaba presente dentro de la institución

educativa donde trabajaba. Sin embargo, esos autores citados fueron los que me permitieron abrir el panorama y trabajar con mayor profundidad mi objeto de estudio.

DU-2.

Es una buena pregunta, no ninguno, porque en este seminario que te digo nos daban lecturas de libros, entonces tú leías un capítulo y sobre de él lo comentabas y se acabó. Ahora que estaba en la maestría por ejemplo sí nada más me compré un libro que se llama, pero eso lo compré porque iba yo a entrar a una maestría y dije: "no vaya a ser el destino", que se llama: Metodología de la Investigación" es el mejor de los autores, pero eso fue después.

Si bien el aspecto bibliográfico es importante no es el único elemento a considerar, pues algunos estudiantes manifestaron su desconcierto ante enormes cargas de información que posteriormente costaba trabajo poder organizar. Uno de los problemas que esto genera es que el maestrante no sabe en qué momento cerrar la investigación ni como acotar la información relevante para el tema en cuestión. Este es otro de los puntos a considerar por parte de los docentes quienes deben enseñar a sus estudiantes respecto a qué tan flexible puede ser el manejo del tema que se está investigando, de lo contrario se llega a un laberinto donde el escritor se pierde entre tantas posibles opciones para la conclusión de su trabajo.

5.3.4. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario

Esta competencia es quizá una de las más necesarias no sólo para el estudiante sino también para el cuerpo docente del posgrado, pues una de las fortalezas detectadas en algunos campos es precisamente la disposición de sus miembros (docentes y estudiantes) para compartir las obligaciones y tareas que exige un trabajo colegiado. Esas fortalezas se aprecian no sólo en la calidad de sus proyectos, sino también en los diferentes productos que generan sus integrantes: conferencias, documentos fundacionales, artículos y capítulos para libros. Todas estas actividades se llevan a cabo con el apoyo de varios profesores tanto del mismo posgrado como de docentes e investigadores externos.

EDC-I.

He tenido el apoyo de mis compañeros de campo y sus comentarios y sugerencias han enriquecido mi investigación. Es una forma adecuada de vincularnos con nuestros compañeros de área, aún cuando fuera de ella nadie sepa qué estás trabajando. Se necesita más conocimiento de lo que hacemos dentro de Aragón, ya que se realiza un trabajo sumamente individualista, dejando de lado el sentido de equipo. Creo que estar en seminarios con compañeros de otros campos y de diferentes semestres, en ocasiones, es bueno, más aún cuando todos somos del mismo, aún cuando de diferente nivel. Se trabajan textos que te ayudan directamente al desarrollo del proyecto de investigación.

CSP-4.

En realidad la experiencia que tuve en el campo tres fue de mucho alejamiento, porque nos juntábamos a trabajar solamente en sesiones de comité, que a lo largo del primer semestre fueron dos y el coloquio. No teníamos mayor contacto, o sea yo no sabía lo que sucedía dentro del campo, nada más sé que pertenecía al campo tres por las temáticas que estoy trabajando, sé quiénes son los integrantes y sin embargo, no veía un trabajo que se estuviera realizando dentro del campo. Ahora la experiencia que tengo en el campo número cuatro, pues ahí hay un trabajo más sólido, un trabajo más fuerte, tengo más contacto con mis compañeros, con mis compañeras, y además también con las maestras y maestros que pertenecen a este campo.

De lo anterior se deduce que los aciertos de algunos campos deben ser imitados y continuados por todos los demás. De esta manera se irán construyendo fortalezas que puedan ser trasladadas a todos los estudiantes del posgrado. El trabajo en equipo incluye no sólo al que se realiza entre pares, por lo que los docentes deben de involucrar más a los estudiantes en sus propios trabajos de investigación, y de ser posible participar conjuntamente con investigaciones que se realicen fuera de la misma universidad, ya sea dentro o fuera del país.

5.4. COMPETENCIAS SISTÉMICAS: PROYECTO DE VIDA

Las competencias tal como se han presentado hasta este momento, impactan diferentes aspectos de la vida del estudiante, no sólo están vinculadas a la generación de habilidades prácticas y saberes teóricos, sino que requieren de un factor motivacional que ponga en marcha las competencias en función de objetivos concretos. Por lo tanto no puede perderse de vista que “actuar de manera autónoma implica que los individuos o grupos puedan hacer valer sus derechos e intereses, interactuar activamente con sus ambientes físicos y sociales formar y conducir proyectos y desarrollar estrategias para lograr las metas” (Simone Dominique Rychen, 2004: 40).

Ello exige de un proceso instructivo-educativo que prepare al individuo desde la educación básica para “ser capaz” en haber crecido y en enfrentar la realidad de manera diferente, es decir, un proceso instructivo en el cual tal proceso sea de crecimiento y no de simple acumulación (J. M. Goñi Zabala, 2005). En este sentido, la reflexión para el posgrado es definir qué tan cercanos están los objetivos académicos a las motivaciones personales. Se necesita que los docentes no pierdan de vista que el estudiante es un individuo integral que no puede abstraerse de las influencias de su contexto laboral, familiar y profesional. En este sentido Leonel Mertens (1989) señala que las causas de la importancia que adquiere el concepto de competencia están dadas por lo siguiente:

- Por la necesidad alternancia entre teoría y práctica en la formación inicial y continua.

- Por la necesidad de evaluar el desempeño de los trabajadores a través de criterios y no sólo por el hecho de estar en posesión de determinados conocimientos.
- Por la introducción de la flexibilidad en los procesos formativos.
- Por la creciente importancia de la formación continua.

De lo anterior se infiere que la maestría representa para el maestrante la oportunidad de acceder a niveles de instrucción y conocimientos que más allá de su valor puramente teórico, le permiten la posibilidad de incrementar su valor como ente productivo, lo que lo convierte en un empleado más atractivo en el contexto laboral. Es esta condición de mejora en la escala social la que motiva al individuo a seguir construyendo el capital cultural y académico que le asegure una mejor posición tanto laboral como económica.

Por otra parte, el saberse competente alimenta la autoestima del estudiante revalorando sus conocimientos y adoptando una actitud más positiva ante su vida. Para ejemplificar estos puntos y permitir un análisis coherente de las entrevistas se retoman cuatro competencias sistémicas que fueron desarrolladas por los maestrantes y que se ilustran en la figura 19.

COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Figura 19



Fuente: Elaboración propia a partir de Paredes (2007)

A continuación en los siguientes apartados se desarrollan estos temas de manera individual, ofreciendo junto con las narrativas que lo ilustran, los referentes teóricos que permiten su interpretación.

5.4.1. Preocupación por la calidad

Una de las preocupaciones de todo estudiante de posgrado debe ser el que su trabajo cumpla con los estándares requeridos en cuanto a calidad de investigación se refiere, es decir que su producción académica (en este caso el proyecto de investigación) esté sustentado tanto en competencias genéricas, específicas y de comunicación. El docente que esté preocupado por la calidad del conocimiento que genera y su correcta aplicación por parte del maestrante deberá tomar en cuenta que el concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto.

En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Desde esta visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien...

“...partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores) considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables” (Gonczi, 1996).

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales que requiere el posgrado de la FES Ar., implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza, así como los criterios y procedimientos para la evaluación.

CSP-4.

Etnografía analítica. En este estudio tuve la oportunidad de ir al Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Politécnico, porque es donde está más fuerte toda la temática de etnografía. Revisé algunas tesis y obviamente ahí

trabajan autores como, Ruth Paradais, Martha Coinstein y Eduardo Remeri, quienes fueron como la base principal para construir mi objeto de estudio, además de Gadamer y Malinosky.

De la respuesta de este informante se destaca la preocupación por acercarse a las fuentes de conocimiento que le aseguren un desempeño más asertivo, ya que además de consultar una bibliografía adecuada, el estudiante se preocupa por tener contacto directo con los autores, a fin de obtener una retroalimentación más correcta respecto a las condiciones de su proyecto de investigación.

5.4.2. Iniciativa y espíritu emprendedor

Dentro de este segundo eje de análisis se buscó explorar y conocer las metas personales de los maestrantes, así como su vinculación con la vida académica y profesional. En este eje se intentó dilucidar qué valor tiene el proyecto para el sujeto, más allá de su papel meramente profesional. En esencia conocer la percepción y valoración que los informantes le dan al quehacer científico, es fundamental para entender la investigación como forma de vida.

Las aspiraciones prioritarias son la base fundamental para la construcción de nuestro proyecto de vida, las cuales dependen de las necesidades personales, formas de pensar, elementos socioculturales y familiares, habilidades y destrezas, edad de la persona, sexo, entre otras. Lo significativo del proyecto redonda en el diseño de las estrategias para lograr las metas o propósitos (Garibay y García, 2001: 29).

Estos elementos son fundamentales al momento de evaluar el impacto que tienen en la planeación de vida del maestrante. Recuperándolos en forma esquemática tenemos que son:

- necesidades personales,
- formas de pensar,
- elementos socioculturales y familiares
- habilidades y destrezas,
- edad,
- sexo.

Los entrevistados en general concibieron el posgrado como una forma de mejorar sus conocimientos en el área de la Pedagogía, lo cual redundaría en una mayor calidad de su labor docente. Todos estuvieron de acuerdo en que en su papel de generadores de conocimiento dentro del aula necesitaban generar competencias más específicas para poder hacerle frente a los efectos de la

globalización. En general el posgrado significa el enfrentarse a un nuevo reto, es decir, dejar de jugar el papel de simple proveedor y generador de conocimiento, para adoptar un nuevo rol, aquel en el que pasa uno de poseedor de la verdad absoluta, a otro nivel en el que todo lo que hacemos es cuestionado y puesto en duda.

En casos muy concretos sólo uno aceptaba que el posgrado había sido simplemente una imposición, requisito de la universidad, por lo que el doctorado no figuraba, ni hoy ni nunca, en sus metas presentes y futuras. De esta manera encontramos que las metas personales en relación al proyecto son:

EDC-I.

Primero, contribuir a que mis alumnos entiendan qué es la ética profesional y la importancia que tiene para el trabajo periodístico profesional. En virtud de que se ha escrito mucho en torno a la comunicación y el periodismo, mi trabajo es de tipo exploratorio. El documentar estas prácticas permitirá en un futuro que se realicen estudios más profundos. Particularmente, son tres puntos clave en la investigación: el perfil de los sujetos de estudio; su identidad con la profesión y la institución, y los valores profesionales. Busco esclarecer cómo es el proceso de formación de ética profesional de los alumnos de nuestra carrera y nuestra escuela, ahora Facultad...

CSP-2.

La meta más inmediata es obtener el grado de maestría. Posteriormente, buscar ingresar al doctorado y, desde luego, aprender a investigar.

CSP-4.

Pues desarrollar plenamente el objeto de estudio, y a la vez también que esa investigación dé para desarrollar futuras investigaciones. Me gusta la tarea que realizan los investigadores, entonces yo pensé en eso, obviamente seguirme preparando y perfeccionando, en este caso mi práctica docente, y tal vez, no sé, conocer más, actualizarme y desarrollarme en el campo de la investigación.

Dentro de las narrativas de los entrevistados se percibe a la maestría como un reto personal en el que los estudiantes la conciben como una herramienta útil para alcanzar un crecimiento tanto en su función docente como administrativos. El poseer el grado de maestro les permitirá a algunos de ellos

acceder a mejores puestos de trabajo o en el último de los casos el perfeccionamiento de su labor docente.

Por otra parte, varios de los maestrantes conciben al doctorado como una meta a mediano plazo perfectamente alcanzable. El posgrado le da estatus a sus egresados y genera un reconocimiento importante de la trayectoria de quien logra culminar sus estudios. El maestrante valora el pertenecer a uno de los posgrados de mayor reconocimiento tanto en México como fuera del país. Quizá el único pero que existe es que una vez alcanzado el grado, no hay muchas oportunidades para incorporarse a la UNAM en calidad de investigador.

5.4.3. Habilidades de investigación

Como ha quedado demostrado a lo largo de este trabajo, la investigación constituye una de las tareas más complejas a las que se puede enfrentar el estudiante de posgrado. Es una actividad que demanda diversas competencias entre las que se destacan a continuación sólo algunas:

Identificación y formulación de problemas de investigación. Puesto que toda investigación tiene que ser presentada como un problema a resolver esta competencia es crucial, puesto que sin la problematización del objeto de estudio no hay razón de ser de la investigación.

Procesar información. Esta competencia define la capacidad de ubicar, trabajar y dar forma a los datos en relación a objetivos concretos. Esta habilidad debe ser contemplada por los docentes del programa a fin de ir construyendo esos saberes en todas y cada una de las materias que oferta la maestría.

Exposición de ideas. Aquí se incluyen tanto la expresión oral como la habilidad de comunicarse en forma escrita. Para ello se requiere tomar conciencia de las áreas que requieren atención como podría ser la coherencia y cohesión en los discursos. Para ejemplificar este punto se presenta el siguiente testimonio:

EDC-1

Recientemente, publiqué un capítulo en un libro colectivo de la *Red de Investigadores en Educación y Valores*, esto después de presentar una ponencia en Monterrey. También en la revista *Reencuentro* de la UAM Xochimilco, salió uno de mis artículos. Acabo de regresar de Mérida donde presenté otra ponencia, todo gracias a mi proyecto, en la que presento los avances y comparto el proceso que se está realizando; Asimismo, hace pocos días en la FES Aragón me publicaron un cuaderno de material didáctico para el apoyo del diseño de proyectos de tesis; todo en el marco de la elaboración del proyecto, que espero concluir a corto plazo.

Formulación de preguntas y comentarios. Esta competencia es vital en la generación de instrumentos de análisis como cuestionarios y entrevistas, ya que una mala definición de los instrumentos podría generar la obtención de datos erróneos o poco útiles para la investigación.

Elaborar y aplicar instrumentos. Este punto está relacionado directamente con el anterior y se vincula con la habilidad de obtener información relevante y a partir de ella generar cambios en la sociedad.

Lectura y redacción. A lo largo del capítulo anterior se demostró la importancia de tener un dominio pleno de estas habilidades. El acceder a lecturas relevantes para el objetivo de la investigación le permite al maestrante el redactar sus ideas con mayor claridad.

CSP-2

Revisé a Bertely, Calvo, Rockwel, Mafessoli, Geertz; también proyectos de investigación del DIE, trabajos del CESU, entre otros, pero el que más claridad me arrojó fue el libro del primer autor que menciono: *Conociendo nuestras escuelas*, ya que en su obra explica muy bien lo que es la triangulación teórica, lo cual me ayudó bastante. Respecto a la metodología, estoy retomando el paradigma cualitativo y dentro de éste elaboro un estudio exploratorio. En cuanto al enfoque teórico, retomo la sociología comprensiva de Max Weber y la Fenomenológica Social de Alfred Schutz, además de Becker

Retomando los conceptos planteados en el primer capítulo, se recupera de Jaramillo (2007: 29) el cuadro que resume algunas competencias que valdría la pena ser retomadas por los docentes de la maestría.

COMPETENCIAS QUE LOS PROFESIONALES DEBEN DESARROLLAR

Tabla.40

Competencia	Indicadores
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resumir • Aplicar información encontrada a su trabajo • Capacidad para la comunicación oral
Capacidad para presentar y defender sus ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la comunicación escrita
Capacidad para aprender continuamente	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de idiomas
Entusiasmo por la formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la búsqueda de información
Entusiasmo con el manejo de la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la selección de información pertinente
Habilidad para el manejo de software	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resumir y aplicar la información encontrada a su trabajo

(Jaramillo, 2007:29)

Con la presentación del siguiente comentario se puede determinar que el maestrante desde su papel de estudiante también puede (y debe) contribuir a la formación de conocimientos que favorezcan su crecimiento y enriquezcan las competencias no sólo de sus pares, sino inclusive las de sus profesores.

CSP-4

Pertenezco al campo cuatro, titulado "Saberes pedagógicos", que es parte de los campos que integran la maestría en Pedagogía. Lo que se intenta es precisamente fortalecer estas áreas de investigación, el documentar prácticas y procesos de los estudiantes dentro de la maestría, para fortalecer el programa, y que de alguna manera se tengan elementos que satisfagan al mismo programa y a los estudiantes. Entonces ésta es una de las tareas que yo estoy realizando, y después de haber terminado la maestría, lo que deseo es continuar y terminar el doctorado, ya que esto me ha dado bastante, me ha dado la oportunidad de formarme y de seguir avanzando en mi proceso de investigación. Tal vez me estoy haciendo fuerte en etnografía, porque he trabajado la etnografía en la maestría. Ahora pretendo seguir estudiando la etnografía y especializarme en estudio de etnografía, sin embargo creo yo que hace falta más gente que trabaje la etnografía para apoyar esas investigaciones.

5.4.4. Diseño y gestión de proyectos

Esta competencia es vital para los fines tanto de los docentes como de los maestrantes ya que una de las dificultades más frecuentes es cómo diseñar un proyecto que sea pertinente para el área pedagógica y que además pueda realmente llevarse a cabo de manera que contribuya a la solución de un problema real. Es decir, tal como se ha manejado hasta el momento el docente del posgrado debe motivar la creación de un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales. Por tal motivo, el estudiante de la maestría debe entender que...

"...Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. (IIPE. Desafíos de la Educación. Módulo 1. Bs. As., Argentina, p. 24).

De acuerdo con lo expuesto en el primer capítulo, las competencias no deben ser vistas sólo como el dominio de cierto conocimiento, aislado de los problemas del mundo real. Por el contrario, las competencias deben de permitirle al maestrante cambiar su entorno mediante el poder de su acción como educador. De esta manera, el posgrado debe propiciar en sus estudiantes la visión de que la

investigación es algo más que una labor de escritorio. Es –o debe ser– la posibilidad de realizar cambios sustanciales en la vida de la sociedad, generando modificaciones en las conductas para influir positivamente en los estudiantes. En el caso de los maestrantes entrevistados, se nota cierta desconfianza respecto a los conocimientos que poseen.

DU-2:

“como en la carrera de arquitectura no nos enseñan a investigar así metodológicamente sino simplemente cuando empezaba primero nuestro proyecto pues yo entregué lo que suponía que era una investigación y francamente lo cuestionaron, la maestra, porque no estuvo bien, entonces a partir del curso que nos dio ella, yo ya lo fui armando. Así empezó. El primer problema fue qué hacer de investigación, porque cuando te dicen: -bueno haz un proyecto de investigación- lo que sea referido a la docencia por ejemplo, pues fue un problema, no sabía yo qué hacer...”

En este caso el maestrante reconoce que la manera de interpretar la investigación es diferente en cada una de las áreas de conocimiento. Él acepta que en arquitectura tiene toda la experiencia para desarrollar y asesorar proyectos. No obstante, en el campo de la Pedagogía se siente confundido ante la situación de no saber qué hacer en torno a la educación. De esta forma se puede pensar que no necesariamente el conocimiento y experiencia en el uso y enseñanza de la metodología en otras áreas, permite la construcción de proyectos de investigación eficiente; por lo que el diseñar un proyecto pedagógico, implica la cuestión de cómo construir un problema desde la óptica del pedagogo. No obstante, los informantes procedentes de las áreas sociales, presentaron menor confusión respecto al cómo generar su proyecto de investigación. Sin embargo, el precepto no es 100 % confiable, pues por diversas razones, es precisamente una de estas informantes (de comunicación), quien presentó el proyecto menos acabado.

En relación con este eje de análisis se percibe que efectivamente el protocolo (y por consiguiente la maestría) no tienen el mismo significado para todos los maestrantes. Están quienes se ven en la necesidad de sacrificar trabajo, familia y hasta a la pareja, con tal de avanzar en su proceso de titulación. Este esfuerzo se ve recompensado con la idea de que la maestría es sólo una de las etapas que deben culminar en su camino hacia el doctorado. Por el contrario, hay quienes aceptan sus limitaciones de tiempo y recursos y ponen en primer lugar a la familia, aún a sabiendas de los costos que esto traerá a la calidad y avance de su protocolo.

Ejemplo 1

EDC-I. Siento que tanto la maestría como el doctorado deben estar en sintonía con tu proyecto de vida personal. Sólo de esa forma puedes lidiar con una carga de trabajo que en ocasiones es extenuante. Sacrificas mucho de tu tiempo personal, especialmente el de tu familia, la cual entra junto contigo a una dinámica que puede ser bastante compleja.

Vale la pena destacar que en este caso la maestrante cuenta con el apoyo de su pareja, aún cuando en el caso del hijo existe una especie de remordimiento por considerar que el trabajo académico le resta tiempo a la convivencia con la familia.

Ejemplo 2

EDC-2. En mi caso personal el hecho de tener dos hijos pequeños, el hecho tener que trabajar para poder subsistir, pues implica que no se pueda uno dedicar al proyecto de investigación...

Aquí se aprecia perfectamente como el agobio de la vida cotidiana le impide a la maestrante desempeñarse de forma más eficiente. Posiblemente, los resultados que finalmente alcance pueden ser insatisfactorios, y no dependan exclusivamente de una supuesta falta de conocimientos, sino que en muchas ocasiones aún sabiendo qué hacer, la falta de tiempo que se invierte en la maestría sea el principal impedimento para la entrega de un trabajo de mayor calidad.

Es así que la experiencia de este grupo de estudiantes demostró que efectivamente los mejores proyectos en general sí ofrecieron tesis muy consistentes y que lograron la obtención del grado de manera rápida, lo que les permitió a algunos de los maestrantes incorporarse posteriormente al doctorado, en especial para aquéllos que reconocieron que su proyecto de vida no estaría completo sin la obtención del grado de doctor.

Sin embargo, en aras de ser objetivos, no se puede dejar de mencionar que entre los entrevistados se encontró que independientemente de que la maestría haya sido un anhelo personal o una imposición o exigencia del campo laboral, si el maestrante concibe el proyecto de investigación como algo ineludible, buscará hacerse de los recursos metodológicos y humanos necesarios para cumplir con un trabajo satisfactorio.

Se trata pues de reconocer que el conocimiento implica una búsqueda individual de la significación, teniendo en cuenta la sociedad en que se desarrolla, lo que deriva en que las múltiples manifestaciones del conocimiento se den como complejas interacciones de estados personales e interacciones sociales (Morín, 2000)

De esta forma se puede asegurar que el conocimiento que se gesta en los maestrantes comprende tres funciones básicas:

- El pensar (vinculado con la inteligencia del estudiante.
- El querer (que tiene que ver con el componente de voluntad y actitudes del maestrante ante la vida)

- El hacer (es decir la investigación es una tarea intelectual que se realiza en función de mejorar el entorno del estudiante a través de poner en acción las competencias adquiridas.

Hasta aquí se puede concluir que el proyecto de investigación requiere de un valor más allá de lo académico para el estudiante, pues mientras más significativo y relevante es el tema y su ejecución para el estudiante, más motivos tiene éste para realizarlo en tiempo y forma. Es decir, a las aptitudes generadas en los estudiantes como conocimientos teóricos y habilidades técnicas, se debe incluir por parte del docente del posgrado, cierta dosis de motivación que traslade el saber hacer hacia el querer hacer.

5.5. COMPETENCIAS INSTRUMENTALES: CULTURA ACADÉMICA

En términos generales podría pensarse que la complejidad carece de interés para el tema de las competencias, sin embargo esta temática está en el corazón del compromiso para lograr que la gente actúe de manera competente y esto se debe a que la complejidad va ligada a problemas y tareas problemáticas términos estos que constituyen la “acción”, como eje de la organización en la alternativa de formación de competencias, a diferencia de los modelos pedagógicos tradicionales donde el eje de la organización son los contenidos en unos casos y los objetivos específicos en otros. De todo lo expuesto se puede concluir que la potenciación de las capacidades del estudiante es inseparable del uso y del contexto social y educativo en que se promueve. “La competencia entonces, equiparada con capacidad, no puede ser entendida independientemente del escenario educativo en que se desarrolla, por ello aludimos a la integración de dominio, objeto y uso. Estos elementos se sintetizan en la competencia como conceptos complejos y dinámicos” (Ruiz, 2009: 54).

- Complejo. Se trata del conjunto de dos componentes:
 Uso (exógeno) __ condición __ desempeño __ contexto de aplicación.
 Dominio (endógeno) __ capacidad __ incluyendo la elaboración, interpretación y creación de conocimientos que ligan contenidos diferentes.
- Dinámico: el uso y el dominio no son la única expresión de la competencia, la competencia engloba a sí misma como objeto los conocimientos llamados en causa y los factores metacognoscitivos. Estos son fundamentalmente los siguientes:
 - La aceptación del estímulo para usarlo.
 - El deseo de hacerlo
 - El deseo de completar los conocimientos que se revelen, máxime cuando en la prueba de los hechos se ve que son insuficientes.
 - Y Por lo tanto, el deseo de aumentar la propia competencia.

El carácter dinámico se hace evidente también en el hecho de que la competencia implique acción, actuación, creación, caracteres estos que exigen de un accionar fásico y dinámico.

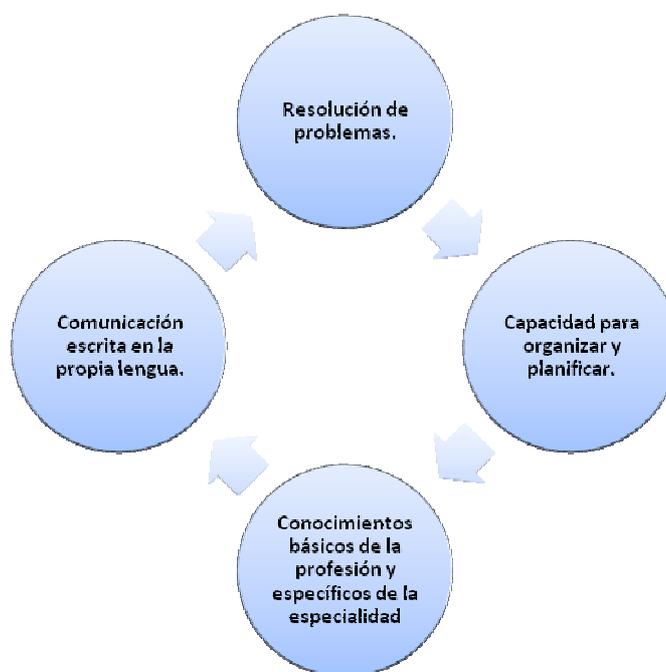
Entender a las competencias como procesos complejos permiten concebirlas como “la capacidad que tiene el individuo de hacer uso de conocimientos que ha construido durante su vida, en un contexto particular y un momento específico... Implica la utilización consciente y funcional que el ser humano hace de sus propios saberes y donde, además, converge su experiencia histórica, resultado de sus interacciones con el medio social y cultural” (Lozano Y. Ramírez, 2005: 121).

En otras palabras, las competencias tienen como objetivo potenciar las habilidades del estudiante para solucionar problemas complejos, los cuales requieren de una metodología (estrategias eficaces) y conocimientos (teorías) que faciliten la obtención de resultados. En la medida que los docentes ayuden a sus alumnos a problematizar temas de su interés, se le estará ayudando a trasladar sus saberes en beneficio de su comunidad.

A continuación se presentan las últimas competencias concebidas para la explicación de este trabajo.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

Figura 20



Fuente: Elaboración propia a partir de Paredes (2007)

5.5.1. Resolución de problemas.

Como se aprecia los entrevistados conciben al proyecto como una forma de generar conocimiento nuevo que sea de utilidad a la sociedad. Por lo mismo, la investigación no puede ser un esfuerzo estéril que se quede en la etapa contemplativa, sino que por el contrario, debe ser un mecanismo de transformación y mejora de la realidad en su contexto social. Además, los entrevistados manifiestan que el posgrado es un compromiso personal. Para algunos es una forma de lograr una mayor especialización; mientras para otros, una instancia intermedia para acceder al doctorado.

Es así que independientemente de que algunos entrevistados conciben a la maestría como una estación de paso rumbo al doctorado, todos concuerdan en que sus efectos son inmediatos, pues los conocimientos adquiridos empiezan a ponerse en práctica en el día a día de su profesión.

EDC-1. Me doy cuenta que algunas exigencias de la maestría son muy parecidas a las de licenciatura, sólo cambian en cantidades, pues ya no son pequeños juegos de copias, sino libros completos y mucho más. Entre los mejores aportes obtenidos se encuentran los relacionados con la investigación cualitativa, de la que aprendí mucho; en especial de etnografía, la cual pienso que es una de las disciplinas donde más se trabajan dentro de Aragón. Respecto a ese enfoque metodológico, debo confesar que no conocía mucho y me gusta, al igual que de otras disciplinas relacionadas con la Pedagogía como la antropología, sociología y psicología. Cada día encuentro cosas nuevas que me forman como persona todos los días y eso lo voy transmitiendo poco a poco a mis alumnos, lo comparto con los compañeros de los seminarios, lo he compartido en dos ponencias a nivel nacional y en cada coloquio que organiza la FES-Ar.

CSP-2. En algunas ocasiones sí, ya que me desempeñé como docente en una secundaria; entonces algunos conocimientos aprendidos en la maestría los relaciono con mi trabajo cotidiano.

Con los antecedentes descritos, se puede inferir que si el posgrado a través de sus profesores logra efectuar una adecuada integración entre la generación de pedagogos altamente capacitados y las instituciones para las que éstos trabajan se propicia una situación confiable para administrar por calidad. Administración que se caracteriza porque los docentes: saben qué hacer; saben cómo hacerlo; tienen con qué hacerlo y además quieren hacerlo. En pocas palabras, la FES Ar., prepara personal dedicado a la resolución de problemas.

5.5.2. Capacidad para organizar y planificar

Como se aprecia, para ciertos maestrantes los conocimientos adquiridos representan un acervo cultural muy significativo que llevarán posteriormente a sus propias aulas. En cuanto a la manera en que los entrevistados combinan su actividad académica con su vida personal, las respuestas coincidieron en que llevar ambas tareas requiere de mucha organización y que se requiere de mucha entereza para no sacrificar una a instancias de favorecer a la otra. Cabe destacar que el que estos maestrantes no contaran con beca económica de apoyo para dedicarse de tiempo completo al estudio (lo que ya ocurre actualmente), dificultó enormemente el tener que decidir a cuál de ambas actividades atender primero.

EDC-I.

Siento que tanto la maestría como el doctorado deben estar en sintonía con tu proyecto de vida personal. Sólo de esa forma puedes lidiar con una carga de trabajo que en ocasiones es extenuante. Sacrificas mucho de tu tiempo personal, especialmente el de tu familia, la cual entra junto contigo a una dinámica que puede ser bastante compleja. La maestría es una actividad muy celosa y demandante que te exige mucho tiempo e igualmente dedicación. Cuando inicié el postgrado nos preguntaron quiénes podían dedicar tiempo completo, y por supuesto yo les dije que no iba a dejar mis clases de licenciatura, ya que sobrevivo de mi trabajo, así que me la voy a jugar. Me contestaron que sí me la iba a jugar, pues era complicado. Yo acepté el reto. Estoy feliz, porque a pesar de tanto trabajo he sabido combinar mi vida laboral con la vida académica, aún cuando no dejo de reconocer que ha sido un período bastante difícil y probablemente podría haber sido distinto si contara con alguna clase de apoyo. No se dio, o no supe cómo obtenerlo, aun así sigo adelante y con muchas ganas de terminar.

CSP-4.

Me cuesta un poquito de trabajo contestarla porque siento que son proyectos hasta cierto punto separados: por ejemplo, para la escuela tengo toda una serie de actividades y eso quita mucho tiempo a las cuestiones de mi vida personal. En la actualidad, no logro empatar ese proyecto académico con el proyecto de vida, ya que son cosas muy separadas.

Es duro para la mayoría de los entrevistados reconocer que la maestría requiere fidelidad absoluta, que no acepta medios tiempos, ni visitas aisladas. Lo más complejo es que ellos aceptan de manera consciente el sacrificio que la investigación representa, aunque también reconocen que la carga emocional más fuerte recae en la familia. Para la mayoría, la exigencia del posgrado ha trastocado la estabilidad del entorno familiar, lo que en ocasiones los obliga a restringir el tiempo al estudio o la familia.

Stenberg (1987) define la competencia como una conducta adaptativa y propositiva se adapta a un contexto y posee unas metas o finalidades. Supone un moldeamiento y una elección de ambientes

del mundo real relevantes para la vida del sujeto. Por ello es diferencial (al variar de un sujeto a otro) y aprendida (se aprende en un contexto social).

Lo más extraño de todo es que a pesar de las dificultades ya citadas, varios de los entrevistados no sólo aceptaban de buena manera esta situación, sino que además dentro de sus planes futuros consideraban prolongar dicha condición hasta la culminación del doctorado.

EDC-I.

Definitivamente sí, es algo que veía muy lejano pero ahora sé que es el siguiente paso; el doctorado es el siguiente trabajo y las siguientes desveladas. Desde antes de presentar el proyecto para la maestría me veía como una investigadora. Sé que esto es lo que me gusta, lo hice algunos años en otra institución, en mi trabajo como periodista y pues no es lo mismo como docente y en la UNAM. Es lo que quiero hacer y dedicarme, aún cuando entiendo que la presión será mucho mayor que en la maestría, pero es una meta que espero alcanzar.

CSP-2.

Sí, intentaré presentar el proyecto en cuanto salga la convocatoria y empezar los estudios en agosto próximo.

CSP-4. El seminario de metodología que tuve con el maestro Carrillo fue muy significativo, porque el hecho de ver a los investigadores y el tipo de investigaciones que están realizando me llama mucho la atención. Como dejo muchas líneas de investigación abiertas en mi tesis, el objetivo es dar continuidad y, precisamente, el doctorado es la vía para hacerlo.

5.5.3. Conocimientos básicos de la profesión y específicos de la especialidad.

Este apartado es uno de los más significativos para esta investigación, pues representa la oportunidad de que los docentes visualicen el cómo conciben los maestrantes el proyecto de investigación. Como se sabe no hay recetas establecidas que puedan ser aplicables a todo tipo de investigación, sin embargo, sí es necesario que se tome la experiencia de alguno de los entrevistados para que sirva de referente para los que apenas transitan por el sinuoso camino de enfrentarse a la investigación.

Para tal efecto, se presenta sólo la información de uno de los informantes, ya que se consideró que la calidad de su proyecto, bien valía la pena conocer su trayectoria de construcción.

Sólo para que te des una idea de cómo elaboré el protocolo, que en la licenciatura llamamos proyecto de investigación, te referiré los lineamientos presentados para ingresar a la maestría: tema, enunciado del problema, delimitación, justificación, objetivos, hipótesis o mejor supuestos, por aquello del positivismo, un marco teórico, que nunca se termina, métodos y técnicas, esquema preliminar y fuentes de consulta. Estos lineamientos permiten visualizar lo que quieres hacer, cómo, cuándo, dónde, de todas la finalidad es la más importante. De ahí que pueda tener éxito la investigación. Entonces, el proyecto debe contemplar una estructura que permita alcanzar los objetivos planteados. Iniciar con la elección de un tema muy amplio, como si estuvieras en la cúspide de una montaña y vieras mucho, que al paso de la investigación tendrás que ir precisando, que sea lo bastante claro y novedoso como para que valga la pena investigarlo. El tema por sí mismo es demasiado abstracto, por lo tanto se construye un título donde se dé una idea completa, en una oración, que puede tener los límites y alcances a los que se compromete el investigador. Después se debe explicar cuál es el problema específico que pretende analizar el investigador. La delimitación espacio temporal, que es muy importante, pues de ello depende que lo logres. También se presenta la justificación personal, social y científica, que son finalmente los motivos y razones de la investigación. Los objetivos, éstos se van modificando o construyendo después de una mejor revisión de la literatura.

En el proyecto incorporé varios objetivos, que de alguna manera sirvieron para visualizar lo que después se traduciría en el capitulado. Ya en una revisión más profunda, cuando ingresé a la maestría, con los seminarios y asesorías fue ajustándose, pero en esencia sigue siendo el mismo proyecto. Otro punto a destacar es la generación de hipótesis, que luego entendí que en mi caso deberían llamarse supuestos. Posteriormente, redacté el marco teórico, el cual incorporaba al mismo tiempo términos y conceptos importantes. De esa forma evité generar un apartado específico para el marco conceptual. En este punto del proyecto, me perdí en un mar de información que me llevó a conformar más de 100 hojas, de las cuales fui construyendo el marco que debía presentar y que abarcó un poco más de seis cuartillas, suficientes para iniciar. El tener que reducir el marco teórico fue un proceso largo y complicado, tanto que aún conservo esas 100 hojas en un archivo, que obviamente no se incorporó completo en la tesis, pero ayudó en su momento a entender las dimensiones de la investigación, por lo cual seguirá siendo importante.

Después presenté los aspectos metodológicos de mi trabajo, que, como dije, es exploratorio (en este caso tanto la investigación cuantitativa como cualitativa), hasta las herramientas de análisis que se iban a utilizar: encuestas, entrevistas. Aquí intento establecer el orden lógico en que se desarrollarán las actividades, así como las características de los sujetos de estudio y de los métodos de análisis. Creo que se debe dejar claro que los instrumentos por sí solos (cuestionarios) no sirven de mucho si no se tiene planeado la forma de interpretarlos. Es precisamente en la interpretación y presentación de resultados donde se encuentra la verdadera dificultad de la investigación. Por último, presento el esquema preliminar de la investigación, el cual lleva una lógica fundamentada en los objetivos, y termino con la presentación de la bibliografía que se sustenta en una selección de libros y documentos recientes (de preferencia hasta cinco años atrás) tanto impresos como electrónicos. Ésta es la forma como enseñé a trabajar a mis alumnos, y es la misma que seguí en la elaboración de mi proyecto; por lo tanto, creo que así sería un proyecto exitoso. La base te permite indagar y darle fondo y forma a cada capítulo, lo que finalmente será la tesis impresa.

Como se aprecia la elaboración del proyecto es un proceso que requiere de una guía adecuada, pero también de la capacidad del trabajo autónomo por parte del maestrante. Para hacer un papel decoroso el estudiante debe hacerse responsable de llenar esos vacíos de conocimiento que por

diversas causas se puedan presentar como el provenir de una licenciatura diferente a la Pedagogía o el haber cursado la carrera en universidades con enfoques distintos al de Aragón. Por otra parte, la experiencia del informante resulta muy ilustradora respecto a las decisiones que tiene que hacer el estudiante al momento de construir su proyecto de investigación.

Además de los consejos que ofrece la maestrante en su entrevista se sugiere que el interesado en realizar un proyecto de investigación realice las siguientes tareas:

- Revisión de la literatura publicada hasta el momento en relación al tema elegido, de preferencia la más reciente.
- Actualización de conocimientos en el manejo de la computadora.
- Repasar los textos de idiomas que se han llevado y si es posible incorporarse a un grupo escolarizado.
- Acordar junto con el tutor los límites y alcances del trabajo, eso evitará el perder el objetivo de la investigación y recurrir a textos que poco o nada aportarán al documento.
- Revisar los textos básicos sobre Pedagogía que permitan entender la lógica de pensamiento de esta disciplina.

A esta lista se pueden agregar muchas otras actividades, sin embargo eso será decisión del docente una vez que haya evaluado los conocimientos y las competencias que requiera fortalecer cada alumno en particular.

5.5.4. Comunicación escrita en la propia lengua

En el rubro de la redacción los maestrantes aceptan tener dificultades al momento de redactar. Esta problemática se percibe en la totalidad de los maestrantes, pues a pesar de tener como formación principal a la comunicación, presentan problemas gramaticales tanto en el uso de la ortografía como de la sintaxis.

En este sentido Hymes menciona que los factores de orden sociocultural son definitorios al conceptualizar el desarrollo de competencias en los sujetos; de ahí que considere fundamental asumir el estudio de la competencia desde un análisis funcional del lenguaje y reconociendo las implicaciones de tipo cognitivo y comunicativo asociadas al desarrollo del lenguaje de los hablantes (Dora Inés Calderón, 2005: 114).

Con la propuesta de Hymes desaparece la oposición competencia/desempeño y la competencia se centra en la actuación comunicativa de acuerdo con las demandas de la situación. Hymes sostiene que la competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan

las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística) sino cuando la persona puede determinar cuándo hablar y sobre qué hacerlo, con quién y dónde, en qué forma: cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y evaluar la participación de otros. “La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con las lenguas con sus características y sus usos; asimismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Hymes, 1972).

Por supuesto que el modelo inicial de Chomsky ha cambiando con el tiempo, pero la esencia de su concepto de competencia permea de la misma forma al concepto de competencia aplicado a otros contextos, más allá del contexto comunicativo, pues ser competente implica tener autonomía para decidir cuándo y dónde usar mi competencia, con libertad de acción, lo que apunta hacia la capacidad para utilizar el conocimiento en contextos diferentes a aquellos en los que se produjo el aprendizaje.

En cuanto a la forma en que de algunos maestrantes evaluaban su redacción, algunos sin titubear respondían “excelente”, lo cual distaba mucho de la realidad al momento de revisar sus escritos.

CSP-2.

Pienso que sí cuesta un poco de trabajo, aún cuando una vez que agarro la idea empiezo a desarrollarla; escribo todo lo que se me venga a la cabeza y después voy seleccionando lo que me sirve.

CSP-4.

Sí me cuesta trabajo, aún cuando tengo algo así como que mis propias estrategias. Yo regularmente hago el escrito en un borrador y después lo paso a la computadora. A veces me complico mucho la existencia al momento de plantear lo que quiero, como que me rebusco mucho y a la mera hora no digo absolutamente nada de lo que quiero. Solamente cuando ya tengo la idea muy clara, cuando alguien me lee y me dice que lo entiende, digo: “bueno entonces voy bien”. Pero sí me ha costado trabajo

Por lo tanto, hay dentro del posgrado quien acepta que tiene problemas y solicita ayuda, y otros que considerando que el hecho de que escriban frecuentemente, necesariamente generará en automático la competencia comunicativa deseada.

Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización **ipso facto** en situaciones de acción (Perrenoud, 2010:9).

De esta manera, al analizar las respuestas de aquéllos que no son del campo de la comunicación, se percibe una mayor aceptación de las carencias presentes en sus escritos. Lo que justifica el punto de

vista de Inostroza al afirmar que los estudiantes “tienen que ser capaces de justificar lo que aprenden, cómo lo aprenden, y para qué lo aprenden” (2003:269).

CSP-2.

Sí (necesita apoyo) y mucho, ya que en los avances es uno de los señalamientos; así que tengo que buscar quién me apoye en esto.

CSP-4.

Sí, eso me quedó muy claro desde que estaba en la licenciatura que me decían: “Acuérdate que tú vas a escribir algo y así la persona más preparada o menos preparada que te lea te tiene que entender algo, algo, o sea no pienses que te van a leer los grandes investigadores o las personas más sabientes, sino todo mundo te puede leer y entonces tú tienes que tener un lenguaje sencillo”.

DU-2.

Bueno mira, primero he leído, bueno leo bastante bien, no escribo mucho, pero te voy a ser sincero no me ha costado trabajo redactar, pero si reconozco que sí sería conveniente un curso de redacción, porque vaya yo he encontrado libros sobre ortografía, sobre redacción, sobre sinónimos, una serie de cosas, pues para armar algo que sea legible. Pero sí, considero que sí valdría la pena, no sé si como curso propedéutico o ya en la maestría. Como recomendación para los que acaban de ingresar a la maestría, considero que sí deberían tomar los cursos que se dan actualmente aquí, lástima que yo no supe a tiempo que debía tomarlo.

Otra de las razones por las que el posgrado debe propiciar el dominio del lenguaje escrito, es porque de la adecuada habilidad para redactar dependen, además de los proyectos de investigación, otro tipo de documentos académicos como ponencias, artículos científicos, libros, capítulos de libros y textos periodísticos.

EDC-I.

Recientemente, publiqué un capítulo en un libro colectivo de la Red de Investigadores en Educación y Valores, esto después de presentar una ponencia en Monterrey. También en la revista Reencuentro de la UAM Xochimilco, salió uno de mis artículos. Acabo de regresar de Mérida donde presenté otra ponencia, todo gracias a mi proyecto, en la que presento los avances y comparto el proceso que se está realizando; Asimismo, hace pocos días en la FES-Ar me publicaron un cuaderno de material didáctico para el apoyo del diseño de proyectos de tesis; todo en el marco de la elaboración del proyecto, que espero concluir a corto plazo.

CSP-4.

En la licenciatura tuve un seminario de literatura infantil donde escribí un cuento que se publicó en la revista de la Universidad Pedagógica. Actualmente me gusta escribir sobre lo que estoy investigando: sociabilidad. Además, publiqué una ponencia en la licenciatura; también publicaron una de las ponencias que envié a un congreso.

DU-2.

Principalmente, las ponencias que he presentado tanto en una agrupación de escuelas de arquitectura se llama CINEA. Ahí por ejemplo en los coloquios que ha habido, aquí en investigación, he presentado ponencias, y este, no escribo mucho y...este, me cuesta trabajo, y como no tengo esa costumbre, da miedo, pues, no tienes la seguridad para en cuanto a escribir publicaciones por ejemplo solamente las 4 investigaciones que estoy manejando que son libros de texto, ya que lo acabe y ya podrá salir publicado, pero es a lo único que he alcanzado.

Finalmente se puede concluir que la redacción sí es una de las áreas de oportunidad que requiere atención por parte de las autoridades del posgrado. Ya desde hace varios años se han realizado cursos que si bien no han eliminado el problema, si han logrado que los participantes a los cursos tomen conciencia respecto a la trascendencia de contar, o no, con la competencia del dominio de la lengua escrita. Tal como se refirió en el capítulo anterior, la escritura es un proceso continuo que difícilmente tiene fin. Es un proyecto de vida que requiere irse puliendo todos los días. Además es una actividad tan celosa que no perdona el abandono y cobra caro el olvidarse de ella.

5.6 CONSIDERACIONES RESPECTO A LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Para cerrar el capítulo podemos deducir que los maestrantes provienen todos de un entorno eminentemente educativo, el cual combinan con las actividades propias de su formación profesional básica (periodistas, arquitectos, educadores). Los entrevistados han tenido contacto con estudiantes desde niveles preescolar hasta licenciatura. Cuentan además con trayectorias muy sólidas en el ámbito académico (inclusive de más de 30 años).

A pesar de esta vasta experiencia en sus respectivos campos, manifiestan sentirse desorientados respecto a la lógica de investigación que les demanda su incursión al ámbito de la Pedagogía. Respecto a los entrevistados que proceden de las ciencias sociales, se percibe un dominio más amplio del manejo de teóricos y metodologías, lo cual redundando en un trabajo de investigación más sólido y mejor presentado.

Por otra parte, se observó la enorme influencia que tiene la familia en las decisiones que se toman con respecto al posgrado. La competencia que el ámbito escolar le representa al entorno familiar en

términos de cantidad y calidad de tiempo, representa una presión extra para los maestrantes, sobre todo para aquellos que al no contar con beca de apoyo económico incorporan un tercer elemento en discordia (el trabajo), con el cual se confrontan los dos anteriores (escuela y familia).

En el aspecto de la cultura académica, se encontró que existen grandes fortalezas por parte de algunos entrevistados, los cuales demuestran tener conocimientos bien fundamentados en el aspecto de la metodología. Asimismo, se presentó un aspecto en el que algunos de los proyectos tuvieron que modificarse para hacerlos más consistentes con las temáticas de interés dentro del campo pedagógico.

En cuanto al posgrado se encuentran muchas fortalezas, reconocidas por los entrevistados y que tienen que ver fundamentalmente con la calidad de la planta docente. No obstante, también se presentaron los casos donde los entrevistados cuestionaban la calidad del trabajo docente de algunos tutores, así como la pertinencia de algunas asignaturas. Quizá el tema que requeriría mayor seguimiento sería el clima tan adverso que perciben algunos maestrantes ante el trato que reciben al no ser egresados de la propia licenciatura en Pedagogía. Esta situación, junto con la falta de mayor vinculación entre los mismos colegas, serían temas que quedan en espera de un mayor análisis por parte de investigaciones futuras.

Como nota aclaratoria, al final en la sección de anexos se encuentran a manera de ejemplo algunas transcripciones de las entrevistas realizadas a los informantes tal y como fueron grabadas. Considero que su lectura puede ser interesante para entender la mentalidad, intereses y sentimientos de todos los involucrados en esta investigación. Por cuestiones de espacio nos vimos obligados a dejar fuera muchas opiniones que aunque importantes se hubieran constituido en material ocioso dentro de este reporte.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio realizado deja reflexiones útiles que deben ser retomadas tanto por los docentes del posgrado como por sus estudiantes. De esta forma, las conclusiones aquí vertidas podrán servir de guía para la toma de decisiones en relación a la forma de integrar a la FES Ar., a la dinámica actual de la educación basada en competencias. Por tal motivo, inicio estos comentarios retomando los puntos más representativos y que a lo largo del trabajo se presentaron como conclusiones parciales.

En el primer capítulo se destacó que en la redacción del proyecto de investigación los estudiantes deben tener en mente el perfil general de los lectores (incluidas sus competencias) ya que el proyecto no puede estar ajeno a su contexto de producción y recepción. Es decir, el maestrante debe conocer y usar el registro adecuado para el tipo y estructura de texto que pretende redactar, el cual está determinado por su capacidad para construir mensajes lógicos, gramática y semánticamente hablando. En consecuencia las competencias comunicativas no deben ser tratadas como un tema aislado de un contexto amplio y heterogéneo, sino que bajo el nuevo enfoque por competencias se presenta como un saber hacer con el lenguaje, cuyo aprendizaje y práctica debieran manifestarse constantemente en todas y cada una de las materias que cursan los estudiantes.

De esta manera, una primera sugerencia sería que las competencias comunicativas fueran revisadas y adaptadas a las diferentes materias que se imparten en el posgrado de Pedagogía. Sólo con el apoyo de los docentes involucrados se generará un círculo virtuoso donde cada profesor aportará sus conocimientos específicos a la consolidación de un saber integral que pueda ser adaptado por el maestrante a los diferentes espacios en que se desarrolla.

Aunque los textos analizados indican que el enfoque comunicativo prioriza la acción del lenguaje contra el conocimiento puramente académico (mecánico y memorístico), esto no implica que haya que dejar de lado la enseñanza de temas como ortografía, sintaxis, progresión temática, entre otros. Por el contrario, estos contenidos tienen que ser recursivos y aparecer consecuentemente, en ocasión de la mayoría de los aprendizajes vinculados con la enseñanza de la redacción.

En relación al segundo capítulo se comprobó que aún persisten problemas económicos, sociales y personales que de una u otra forma, siguen rezagando a los estudiantes de la FES Ar., al grado que un número importante de estudiantes no son capaces de expresarse correctamente tanto en forma

oral como escrita. Esta situación se ve agravada si se agrega su condición de bajo nivel socioeconómico, que es notorio por el entorno donde vive un alto porcentaje de los estudiantes. Si bien estos inconvenientes no son los únicos responsables de la generación de competencias en los estudiantes, sí forman parte de su entorno que definitivamente no es el más adecuado para la práctica educativa.

En el caso específico del posgrado, se sugiere crear una biblioteca con material dedicado específicamente a los temas pedagógicos de actualidad. La dinámica sería que cada estudiante donará por menos un libro al año de no más de cinco años de publicación. Otra acción a tomar podría ser la generación de cursos especializados para el manejo de ciertos programas de cómputo que facilitaran el manejo e interpretación de datos.

Por lo dicho por los antiguos directores del plantel, la FES Ar., sigue siendo la última facultad en cuanto a la asignación de recursos económicos. Pero los últimos porcentajes de titulación demuestran que ya es momento de que Aragón cuente con ingresos similares a los de las otras escuelas del programa. De ser posible tal situación, la Facultad estaría en condiciones de ofrecer a sus estudiantes las mismas condiciones (apoyos económicos, instalaciones más modernas, bibliotecas más actualizadas...) que aquéllos que cursan el posgrado en otras instalaciones dentro de la misma UNAM. Son precisamente estas características y condiciones de la FES Ar., las que motivan iniciativas como las que contempla este estudio. Por lo tanto, los profesores del programa se han ocupado por entender una realidad que afecta y limita la generación de competencias en sus estudiantes.

Durante los conceptos vertidos en el tercer capítulo se estipuló que en el enfoque de estructural-conductista, la gramática parece ser un fin en sí misma. En cambio, el enfoque comunicacional, la teoría de la escritura como proceso muestra la "traducción" y la revisión como dos excelentes ocasiones de hacer significativo el aprendizaje de las gramáticas, poniéndolas al servicio de la comunicación escrita.

Por lo tanto, existe una relación positiva entre el rendimiento académico de los estudiantes del posgrado y las prácticas pedagógicas cuya intencionalidad es visible a través de las siguientes manifestaciones: sentido de responsabilidad de los docentes por los aprendizajes de los maestrantes; alta valoración del conocimiento por parte de ambos (estudiante-docente); altas expectativas con respecto a las posibilidades creativas de los alumnos; exigencias claras y explícitas con referencia a lo que se espera de cada uno; sistematicidad en el trabajo tanto de cada aula como de los diferentes campos que involucra el posgrado; actividades de evaluación periódicas organizadamente implementadas; uso exhaustivo del tiempo escolar con el objetivo de titular a los estudiantes en tiempo y forma. Cuando varios de los factores enumerados anteriormente están presentes, los mejores rendimientos en la producción escrita se asocian a enfoques didácticos que priorizan el desarrollo de las competencias comunicativas.

En el cuarto capítulo, la teoría de la escritura como proceso permitió reconocer que independientemente de la experiencia de los maestrantes en el uso de la redacción, la alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del estudiante. Esta alfabetización en sentido amplio avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos. Esto implica que la redacción no es de ninguna manera sólo lo que se aprende durante los primeros años de escuela, sino una actividad comunicativa continua del estudiante en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra escrita y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado. Por lo tanto, la educación lingüística de los maestrantes debe ser un trabajo de alfabetización permanente que incluye los hechos de lectoescritura: no se aprende ni se enseña a escribir sólo en los primeros años escolares, los mismos docentes lo siguen aprendiendo durante toda su vida, por lo tanto, el trabajo con sus estudiantes consiste en proponerles siempre nuevos hechos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognoscitivo. Se aprende a escribir escribiendo, lo cual no implica un escribir simplemente por obligación, sino un hacer con una guía experta y propósito claro y real. La redacción se enseña a través de procedimientos como planes, borradores, revisión, propósito y consideración del receptor.

El análisis realizado a través de la Matriz de análisis lingüístico identificó aquellas fortalezas que requieren ser consideradas por los docentes al momento de planificar su cátedra. De los hallazgos encontrados se puede suponer, tal como lo indica el paradigma de la investigación interpretativa, que no se puede generalizar y asegurar que TODOS los trabajos realizados por los maestrantes obligadamente adolecen de las competencias comunicativas que todo estudiante de posgrado debería estar obligado a presentar. Lo que sí demostró es que la frecuencia con que se repitieron algunos errores, ameritan que el grupo de profesores que conforman el posgrado en Pedagogía considere aumentar el grado de exigencia con que se están desarrollando los saberes y competencias de sus estudiantes. El diagnóstico aquí presentado obliga a asumir una posición más estricta con respecto a las competencias con que se pretende dotar a los estudiantes.

El componente estudiante-profesor debe ser concebido como la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona (y que retome los resultados generados en este estudio), será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior.

De lo anterior se concluyó que no basta con poner énfasis en las cuestiones puramente gramaticales para mejorar la construcción de los proyectos, por el contrario, sin dejar de tomar en cuenta las competencias en el rubro de la redacción (Competencia lingüística), se deben fomentar otro tipo de competencias como: la capacidad de elegir el tipo de texto que se adecúe a la construcción del proyecto de investigación (competencia discursiva), la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido (competencia textual), la capacidad de lograr un determinado efecto (competencia pragmática) y por supuesto el conocimiento en el campo de la Pedagogía

(competencia enciclopédica). Por lo tanto, la formación del estudiante en todos estos saberes no es, ni debe ser, responsabilidad de un curso, o de un solo docente, por el contrario, en la adecuada integración de todos los profesores (y sus materias) que tienen contacto con los maestrantes se encuentra la verdadera conformación de competencias en el posgrado en Pedagogía.

Del último capítulo se concluye que los maestrantes provienen de entornos eminentemente educativos que van desde preescolar hasta licenciatura. A pesar de la experiencia adquirida en sus respectivos campos, algunos de los estudiantes confesaron sentirse desorientados respecto a la lógica de investigación que les demanda su incursión al ámbito de la Pedagogía.

Un punto a destacar fue la existencia de importantes fortalezas por parte de los maestrantes los cuales demostraron tener conocimientos bien fundamentados en el aspecto de la metodología. En cuanto al posgrado se encuentran muchas fortalezas que tienen que ver fundamentalmente con la calidad de la planta docente.

De esta forma las entrevistas realizadas establecieron que la formación que se gesta al interior de los posgrados de la UNAM de manera general y en específico en la FES-Ar, ofrece al maestrante elementos académicos que le permiten ser altamente competitivo. Es así que México a nivel internacional intenta dar cumplimiento de las políticas educativas establecidas por los organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, entre otros. Dentro de sus lineamientos más importantes tenemos:

- La incorporación a estudios de posgrado que propicien una formación permanente que eleve el nivel de competitividad del estudiante,
- El impulso a la investigación no sólo científica y tecnológica, sino también en el ámbito de las ciencias sociales, humanidades y artes creativas,
- La diversificación de fuentes de financiamiento a partir del establecimiento de aranceles o cuotas a los alumnos y,
- La vinculación y el otorgamiento de fondos públicos al desempeño institucional.

Los cambios en el entorno que estas políticas propician obliga a la UNAM, y a sus diferentes facultades, a modificar sus estructuras en aspectos como la creación de cuerpos colegiados para conducir los programas, el fortalecimiento de la figura del tutor, y la flexibilización de sus programas académicos en cuanto a la realización de cursos en distintas universidades. Una de las estrategias que más han impactado a la antigua cultura endogámica, es la vinculación con otros programas nacionales e internacionales.

En ese sentido la formación del maestrante que se establece en la FES Ar., debe ser sólida en los diferentes ámbitos de su educación, es decir, los estudiantes deben estar mejor capacitados para desarrollarse en el ejercicio profesional y académico. Como parte de las actividades académicas programadas por esta universidad, se privilegia el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de los diversos cursos de redacción, los cuales han tenido la encomienda de dotar al maestrante de los elementos teórico-metodológicos necesarios para desarrollar el proyecto de investigación. El seguimiento de los avances del grupo, ha permitido dimensionar los avances cualitativos de los estudiantes en cuanto a la planificación, elaboración y corrección de documentos y textos académicos, entre ellos destaca, por ser el más significativo, el proyecto de investigación.

Respecto a este último, se encontró que el protocolo de investigación es resultado del proceso de aprendizaje reforzado por la institución educativa con la intención de que en él, el maestrante combine los conocimientos previos que ha adquirido a lo largo de su historial académico (no necesariamente vinculado con la Pedagogía) con los nuevos conocimientos, (éstos sí orientados a desarrollar competencias específicas en el campo de la educación). Es así que en la construcción del proyecto de investigación, su autor debe demostrar sus capacidades de síntesis y redacción.

Los resultados obtenidos al someter a los trabajos al análisis macroestructural, permitieron afirmar que su elaboración precisa de una reflexión seria sobre sus características, lo cual se puede observar en las diferentes formas de elaborarlos que fueron identificadas en el desarrollo de la investigación (organizadores anticipados). En el estudio se encontraron ejemplos de proyectos muy bien estructurados (gracias al tiempo y cuidado en su preparación), así como trabajos en los cuales sus autores reconocían premura e improvisación. Son estos casos los que deben ser atendidos por los docentes del posgrado, pues es necesario consolidar una cultura académica que involucre a profesores y estudiantes en la generación de trabajos de calidad.

En este tenor, se presenta la pregunta de si los tutores cuentan con las competencias y conocimientos necesarios para alcanzar estos fines. La respuesta afortunadamente es positiva, pues los antecedentes laborales y académicos demuestran que se tiene un amplio dominio en temáticas de índole metodológico y de comunicación escrita, por lo que la rigurosidad que aplican en su trabajo individual, debe corresponder con los trabajos entregados por sus tutorados.

En otro orden de ideas se identificaron coincidencias importantes en las opiniones de los maestrantes respecto al contenido del proyecto, lo cual lleva a pensar que aunque sea a nivel teórico sí existe un concepto homogéneo del cual se parte para iniciar el trabajo de investigación. Sin embargo, ya en la praxis se aprecian inconsistencias entre el decir y el hacer, entre el ser y el deber

ser, puesto que se presentan concepciones distintas que inciden determinadamente en la estructura y contenido de los proyectos analizados.

Además, el análisis realizado permitió exponer de manera clara las diferencias detectadas en los diferentes proyectos en cuanto a la estructura, contenido, extensión, al manejo que se hizo de la información y la redacción. Es importante resaltar que en la construcción del discurso escrito debe prevalecer la planificación de su producción, pues la competencia textual escrita implica varios dominios: saberes gramaticales (competencia lingüística) y estrategias de uso o saber pragmático; así como los propios de la escritura: grado de planificación, saber discursivo, ausencia del interlocutor, estructuras del discurso, género textual, elaboración de párrafos, uso de la puntuación y la ortografía, así como posibilidades de corrección.

Un punto importante del análisis es la adecuada elección de los recursos textuales, pues éstos dependen del tipo de documento que se pretende redactar. En este sentido, se identificó que no existen en todos los casos revisados claridad en cuanto a la estructura y contenido del proyecto de investigación. Por otra parte, se demostró que el desarrollo de las competencias, habilidades y saberes propios de la escritura es un proceso que requiere tiempo, dedicación y asesorías adecuadas.

En consecuencia, a partir de los resultados del estudio se presume que es imperioso incorporar a los planes de estudio del posgrado en Pedagogía, programas que contemplen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la tipología de textos y sus características, lo cual implica la enseñanza de cómo producirlos, puesto que muchos de estos problemas se deben a que los estudiantes que ingresan a la maestría en Pedagogía no han logrado desarrollar en los niveles anteriores las competencias para producir los proyectos de investigación.

En ese sentido, los programas de la maestría deben garantizar la formación, toma de conciencia y el desarrollo de las competencias lingüísticas propias de un entorno con un enfoque netamente comunicativo. Si se presentan propuestas aisladas, se corre el riesgo de no producir cambios a mediano y largo plazo. Los estudiantes de la maestría en Pedagogía requieren de esta formación, puesto que, de lo contrario, se estaría favoreciendo la deserción, el desánimo y la demora en los procesos de titulación.

El proceso de la comunicación escritura por su naturaleza (preparación, escritura, revisión y divulgación) representa para el posgrado en Pedagogía una excelente oportunidad de aprendizaje.

De los resultados de este estudio se desprende la necesidad de estudiar con mayor profundidad cuál es la concepción de redacción y cuál es la competencia de escritura de los maestrantes que ingresan a la FES-Ar.

Por otra parte, se percibe que la Maestría en Pedagogía cuenta con estudiantes principalmente del área de las ciencias sociales, teniendo en Comunicación (22%) y Pedagogía (33%) a su población más numerosa. No obstante, aún cuando reducida en cantidad (11% del total), se percibe un interés latente por parte de egresados de las ciencias exactas. En consecuencia, los estudiantes de estas carreras (ingeniería y arquitectura), ven en la maestría en Pedagogía, una forma de mejorar su labor como docentes a la par de iniciar su desarrollo como investigadores.

En cuanto a la cantidad y calidad de los tutores, es patente que existe un número importante de profesores con grado de doctor, lo cual se irá mejorando conforme la mayoría de los aún maestros, alcancen su candidatura al doctorado. Este dato es trascendental, pues ilustra el interés de la institución por contar con una planta docente que cuente con un grado superior al que está impartiendo.

Asimismo, las macroestructuras aquí presentadas ponen en evidencia que hace falta una normatividad que explicita qué protocolo es el adecuado para presentar los proyectos de investigación. La heterogeneidad aquí manifiesta habla de que tanto tutores como maestrantes, no han logrado definir un formato con elementos mínimos que deba ser respetado por todos y aceptado por consenso.

Los casos aquí analizados con estudiantes de los cuatro campos, presentados a manera de ejemplo, dan cuenta de que existen grupos que se han preocupado por las formas, además del contenido. En otro orden de ideas, las fichas de datos generales que aquí se manejaron, demuestran que los maestrantes ingresan con capitales culturales muy diversos, que en algunos casos sí proveen al estudiante con herramientas tanto de redacción como metodológicas.

En resumen sería oportuno que todos aquellos que de alguna manera fungen como docentes y tutores en el programa de maestría en Pedagogía de la FES- Ar., reflexionen si en su papel como educadores se hacen las siguientes preguntas:

- ¿Tenemos una conciencia clara de las necesidades de aprendizaje de los maestrantes?

- ¿Asumimos un rol de facilitadores del aprendizaje, o recurrimos al papel unívoco y tradicional de simple fuente de conocimientos, experiencias e informaciones?
- ¿Establecemos relaciones interpersonales asertivas con los educandos e identificamos positivamente sus características?
- ¿Aprovechamos la energía dinámica (sinergia) del grupo para lograr los objetivos de aprendizaje?
- ¿Provocamos que los educandos tomen parte en el acto académico como agentes de intra e interaprendizajes?
- ¿Consideramos que los educandos cuentan con ritmos y estrategias de aprendizaje diferenciales?
- ¿Qué competencias deberíamos de estar generando en los estudiantes para mejorar su desempeño?

Finalmente, los datos aquí presentados confirman de manera contundente que sí se cuenta con la capacidad de los docentes y estudiantes para presentar proyectos de investigación con rigor metodológico y calidad gramatical, aunque algunos de los esfuerzos realizados hasta el momento requieren de mayor integración y voluntad de cooperación entre las diferentes partes involucradas. Por lo tanto, se espera que estos resultados sirvan de punto de partida para nuevas investigaciones que den seguimiento y continuidad a este trabajo.

FUENTES CONSULTADAS

Ahumada, Rafael. (2007) T.V. *Su influencia en la percepción de la realidad social*. México. Porrúa, pp. 267

Arredondo Galván, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes. (Coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Baena Paz, Guillermina. (2001) *El análisis "técnicas para enseñar a pensar y a investigar"*. 2ª edición, Editores Mexicanos Unidos, México. Publicaciones Culturales, México.

Bañuelos Romo (2007). *Competencias educativas profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior FIMPES* (compilación). *Competencias Laborales*. México.

Basulto, Hilda (1982). *Curso de redacción dinámica*. 7ª. reimp., México: Trillas.

Bonvín Faura, Marcos Andrés (1997). *Manual de errores lingüísticos*. España: Octaedro, Nuevos instrumentos núm. 6.

Bourdieu, Pierre, (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, siglo XXI.

Camps, A. (1993). *La enseñanza de la composición escrita. Una visión general en una historia sin fin. Crear y recrear textos*. (Comp.) Ynclán, G. (1997) México: Fundación SNTE para la Cultura el Maestro Mexicano.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós

Del Río, M.A. de la Torre Z.F. de la Torre H.F. Dufoo, S., Enríquez, M., McEntee, E. y Tenorio, J. (1996). *Taller de lectura y redacción I*. México, D.F. McGraw-Hill/Interamericana Eds.

Dijk, Teun A. Van, (Comp.) (2001), *El discurso como estructura y proceso*, Ed. Gedisa, 1º reimpresión, Barcelona.

_____ (1993a). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México: Paidós.

_____ (1993b). *Estructuras y funciones del discurso; una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.

_____ (1993c). *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. México: REI.

Eco, Umberto. (1997). *Como se hace una tesis. "Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura"*. Versión castellana de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Gedisa, España.

Escalante, Beatriz (1998). *Curso de redacción para escritores y periodistas*. México: Porrúa.

Fromkin, V. y Rodman, R. (1993). *An Introduction to Language*. New York: Hartcourt Brace College Publishers.

Fuentes electrónicas:

García Fernández, Dora. (2006). *Metodología del Trabajo de Investigación. "Guía práctica"*. 3ª. Edición, Trillas, México

Hernández Sampieri, Roberto. et al. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 3ª Edición, México

<http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/metodos/material/argumentación.html>

Instituto Nacional de Evaluación para la educación. La ortografía de los estudiantes de educación básica en México. http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/errores_ortograficos/inee_errortortograficos-cap6web.pdf. Consulta: 12 noviembre 2008] 12:00 pm.

Jaramillo, R. y Víctor M. Mendoza (2007) *Competencias educativas profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior FIMPES* (compilación). *La educación universitaria en el mar del modelo por competencias*.

Jurado Rojas, Yolanda. (2002). *Técnicas de investigación documental. "Manual para la elaboración de Tesis, Monografías, Ensayos e Informes Académicos"*, Thomson, México.

Kerlinger, Fred N. y Howard B. Lee. (2002). *Investigación del Conocimiento" Métodos de Investigación en Ciencias Sociales"*. 4ª. Edición. McGraw-Hill-Interamericana, México.

Krashen, S. (1984). *Writing, research, theory and applications*. New York : Pergamon

Levy -Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

López Ruiz, Miguel (1998). *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*. 3ª. edición, México: UNAM, Col. Biblioteca del editor.

López Ruiz, Miguel. (1995). *Elementos para la investigación*. UNAM, México.

Lozano, Jorge (1993). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. México Rei, pp. 16-17

Luna Castillo; Antonio. (2000). *Metodología de la tesis*. Trillas, México.

Lupicino Íñiguez Rueda y otros (2003) *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, UOC, p. 21

Maingueneau, D. (2003). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Malpica, M. C. (1996). *El punto de vista pedagógico*. En Argüelles, A. (compilador). Competencia laboral y educación basada en normas de competencias. México: Limusa-SEP CNCCL-Conalep.

Martín Vivaldi, Gonzalo (1998) *Curso de Redacción; del pensamiento a la palabra*. 19ª. edición. España: Prisma.

Martínez, María Cristina (2001), *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*, Ed. Homo Sapiens Ediciones. Argentina

Mirada (1979) Ponencia presentada en el Tercer Coloquio Nacional sobre Didáctica Universitaria de la Lengua Escrita desarrollado del 5 al 8 de marzo de 1979 en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L. Revista de la Educación Superior ANUIES, recuperado el 12 de noviembre del 2002 de <http://www.anuies.mx>

Morse, J. (1994) *Qualitative research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Oliva, J. (1998). *Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de Lectoescritura de Castilla*. La Mancha Villarrobledo: Centro de Profesores y Recursos.

Paredes G. (2007). *Competencias educativas profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior FIMPES* (compilación) Competencias Laborales. México.

Pérez Gómez (1998). *La Cultura Escolar e la Sociedad Neoliberal*. Tercera Edición

Pérez M.C. (1996) *Linguistic and comuticative competence*. En McLaren , N. & MADRID: D

Piña Osorio, Juan Manuel. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. CESU. México

Renkema, Jan (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Ed. Gedisa. Barcelona. pp. 85, 94-95

Rojas Moreno, Ileana, (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Ediciones Pomares.

Rojas Soriano, Raúl. (1997). *Métodos para la investigación social. "Una Proposición Didáctica"*, Plaza y Valdés, México.

Rojas Soriano, Raúl. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales.*, Plaza y Valdés - IPN, México.

Sánchez Dromundo, Rosalía Angélica, (tesis de doctorado), (2006), El proceso de graduación en el posgrado de PPedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván, (coords), (2000), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades, vida académica y eficiencia Terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés

Schutz, Alfredo (1962), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1972), *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós.

_____ (1974), *Estudios sobre la teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Smith, F. (1983). *Reading like a writer*, language Arts.

Tarrés, M.L. (Coord.) (2008) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, M.A. Porrúa.

UNAM (1977), "Reglamento General de Estudios Superiores", en *Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*, México.

_____ (1995), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México.

_____ (2001), ENEP Aragón. Memoria conmemorativa, XXV Aniversario 1976-2001, México.

Vivaldi, G. M. (1979) *Del pensamiento a la palabra. Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid, España: Paraninfo.

YUNI, J. *Guía para la elaboración de un Proyecto de investigación educativa* [en línea] <http://www.unt.edu.ar/pdf/Guia_Proyecto_Yuni.pdf > consulta: 07 noviembre 2008] 12:00 pm.

ANEXOS

ENTREVISTA 1

Entrevista 1	EDC-1
Realizada el 17 de noviembre de 2007	

1. Perfil sociocultural

Platicame, ¿qué actividades desarrollabas al momento de realizar tu proyecto?

Llevo 20 años dando clases, a nivel licenciatura, relacionadas con mi carrera: Periodismo y Comunicación Colectiva. Cumplí 14 años en la FES Aragón impartiendo clases sobre Comunicación y Periodismo. Esto, finalmente, se refleja en el tema del proyecto, "Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM". No he dejado de trabajar y sigo manteniendo mis grupos y asesorías de tesis, que combino con mi trabajo de periodista. He redactado escritos como reportajes, entrevistas, notas, e investigaciones sobre diferentes temas, los cuales se publicaron en un periódico local y en revistas; en estas últimas fungía como editora. Todo lo anterior me ayudó a determinar la temática de investigación.

Creo que dar las materias de Entrevista, Géneros de opinión, Seminario de prensa I, II y III y, particularmente, Seminario de tesis I y II, aunado a mi trabajo dentro de los medios de comunicación, me proporcionaron los conocimientos y la experiencia para elaborar mi proyecto.

Al diseñar el protocolo de investigación seguí fielmente el mismo proceso que enseñé a mis alumnos: para impartir seminario de tesis primero me preparé con lecturas que se recomiendan en el programa de estudios de la materia en la FES, lo cual me ayudó a diseñar el proyecto. Además, a fin de que me orientaran me acerqué a maestros que conocen de metodología, como el profesor Mendiola y el doctor Rafael Ahumada, este último forma parte de la planta del postgrado. Posteriormente, consulté libros, artículos y publicaciones de investigaciones semejantes a la que me interesaba y que, por su temática, me ayudaran a precisar los lineamientos de mi proyecto. Un día, por casualidad, al explorar librerías, me encontré con uno de los libros de Ana Hirsch Adler, acerca de valores profesionales, en el cual descubrí que el desarrollo de las investigaciones, en especial su metodología, podría ser aplicable a los estudiantes de la carrera de comunicación.

Después de varias vueltas al tema, decidí que me interesaba la ética del periodista, misma que podría ser analizada desde diferentes miradas: los estudiantes, sus profesores y los ex alumnos, especialmente los que trabajan en los medios, como una manera de cerrar el ciclo de la formación del periodista, que tanto se critica, y que además no cuenta con el reconocimiento que debiera, en particular por parte de los seudoperiodistas. Los egresados resultan fundamentales, pues me permiten conocer la ética dominante en el trabajo periodístico.

Una vez que aclaré el objeto de estudio, la doctora Ana Hirsch, aun sin conocerme me pidió como su tutorada. A partir de entonces, adquirí y analicé algunos de sus libros, con el ánimo de entender su forma de trabajo, así como el manejo de sus conceptos teóricos y metodológicos.

Es muy importante que alguien te guíe; reconozco, por suerte, que cuento con una de las mejores tutoras, pues a diferencia de otros asesores, según comentan los compañeros, ella se ha comprometido con mi trabajo, al dedicarme tiempo que se refleja en la calidad de mi tesis. Hasta el momento ya apliqué los instrumentos que diseñamos. Fueron 536 cuestionarios a estudiantes, la mayoría de los cuales se lograron con el apoyo de mis alumnos, además de 36 profesores y 50 egresados, que representa 30% de la población, de cada sujeto de estudio.

La doctora Hirsch no sólo ha revisado el fondo, sino también la forma; ha sido muy exigente con aspectos como ortografía, tipo de letra, formato del documento, en pocas palabras, la presentación del documento. Esos pequeños detalles pueden hacer la diferencia para que tus ponencias sean aceptadas o rechazadas en diferentes foros.

Desde el inicio del proyecto y hasta este momento, cuando estoy a punto de terminar la maestría, he contado con la supervisión absoluta de mi tutora, quien siempre está motivándome y exigiéndome el máximo esfuerzo. Aunque ahora las reuniones de asesoría son cada vez más esporádicas, curso un seminario con ella, donde sus comentarios son tan puntuales que el trabajo lo sigo desarrollando con la calidad que pide y también que me exige.

Recientemente, publiqué un capítulo en un libro colectivo de la *Red de Investigadores en Educación y Valores*, esto después de presentar una ponencia en Monterrey. También en la revista *Reencuentro* de la UAM Xochimilco, salió uno de mis artículos. Acabo de regresar de Mérida donde presenté otra ponencia, todo gracias a mi proyecto, en la que presento los avances y comparto el proceso que se está realizando; Asimismo, hace pocos días en la FES Aragón me publicaron un cuaderno de material didáctico para el apoyo del diseño de proyectos de tesis; todo en el marco de la elaboración del proyecto, que espero concluir a corto plazo.

¿Qué recursos consideras esenciales para realizar tu proyecto?

Es fundamental el manejo de la computadora, ya que debes acceder a bibliotecas virtuales tanto dentro del país como fuera de él. Una de las cosas que aprendí de mi tutora es que necesitas investigar lo que se está realizando en el mundo en torno a tu tema de investigación. La doctora efectuó una investigación muy interesante, donde comparó distintas posturas y conceptos respecto a los valores, en ella incluyó autores principalmente de España. Al final

presentó un estado de conocimiento sobre ética, de las profesiones que usaremos los que estamos trabajando con el tema.

Además de estar en contacto constante con las investigaciones, debí aprender a utilizar programas muy especializados de computación, como el SPSS, que es un apoyo para el análisis y vaciado de los datos obtenidos en los cuestionarios; esto porque la investigación que llevo a cabo parte del enfoque cuantitativo, aunque también será cualitativo. Así que, el programa es un súper apoyo. No obstante, aun cuando todavía no lo domino, me ha sido de mucha utilidad.

Por otra parte, creo que contar con una vasta biblioteca personal es muy importante, pues además de los libros de comunicación poseo una considerable cantidad de obras sobre ética general, ética de las profesiones y ética de la comunicación, algunas aún en espera de revisión, además de mis libros de metodología. El impartir la asignatura de seminario de tesis me obligó a documentarme con muchos autores, entre los preferidos Hernández Sampieri, que para muchos es básico, y yo sigo usándolo; después, Eco, Kerlinger, Baena Paz, Huáscar Taborga. Asimismo, para los modelos de citación consulto a Yolanda Jurado y muchos más que voy comprando cada semestre a fin de estar actualizada. Todos ellos han sido de mucha utilidad, pues me ayudaron a realizar, casi manera autodidacta, el diseño del protocolo y ahora a continuar con el proyecto.

Es conveniente que además de la ayuda que te dan los libros debes acercarte a compañeros y profesores del área de la metodología y del campo de la investigación que realizas a efecto de que lean el trabajo y lo critiquen de una manera honesta y objetiva. Independientemente de que he sido directora de un poco más de 20 tesis de licenciatura, para mí no ha sido sencillo escribir; es más fácil corregir el trabajo de otros que elaborar el propio. Trato siempre de leer mucho y hacer borradores para que poco a poco se concreten las ideas. Además, creo que cuando hay interés y deseos de hacer las cosas todo es más fácil, o por lo menos no tan complicado.

Los conocimientos que he adquirido en el área metodológica me permitieron adelantar parte de mi proyecto y en momentos rebasar los contenidos de algunos seminarios, pues debo reconocer que si bien hay muchos profesores de excelencia, particularmente mi tutora y el maestro Juan Bello, el maestro Enrique Cruz, entre otros, hay algunos que francamente no transmiten la profundidad que esperaba en este nivel. Tal vez esta última observación la comento, debido a que soy muy exigente conmigo y con los demás, ya sean alumnos o maestros.

Me doy cuenta que algunas exigencias de la maestría son muy parecidas a las de licenciatura, sólo cambian en cantidades, pues ya no son pequeños juegos de copias, sino libros completos y mucho más. Entre los mejores aportes obtenidos se encuentran los relacionados con la investigación cualitativa, de la que aprendí mucho; en especial de etnografía, la cual pienso que es una de las disciplinas donde más se trabajan dentro de Aragón. Respecto a ese enfoque metodológico, debo confesar que no conocía mucho y me gusta, al igual que de otras disciplinas relacionadas con la Pedagogía como la antropología, sociología y psicología.

¿Piensas que necesitas apoyo para mejorar tu redacción?

Tengo una ventaja por mi formación como periodista; en ella se adquieren algunas habilidades que me han permitido desarrollarme de una manera más o menos adecuada. Sin embargo, cuidó mucho los textos y más porque mi tutora me ha hecho algunas correcciones al respecto, por lo que aún hay mucho que mejorar. Por fortuna, cuando cuentas con una lectora tan exigente y extraordinaria, esa situación te obliga a ser más cuidadosa con lo que entregas y, por supuesto, te ayuda a mejorar.

2. Proyecto de vida

¿Qué meta pretendes alcanzar con la elaboración de tu proyecto?

Primero, contribuir a que mis alumnos entiendan qué es la ética profesional y la importancia que tiene para el trabajo periodístico profesional. En virtud de que se ha escrito mucho en torno a la comunicación y el periodismo, mi trabajo es de tipo exploratorio. El documentar estas prácticas permitirá en un futuro que se realicen estudios más profundos. Particularmente, son tres puntos clave en la investigación: el perfil de los sujetos de estudio; su identidad con la profesión y la institución, y los valores profesionales. Busco esclarecer cómo es el proceso de formación de ética profesional de los alumnos de nuestra carrera y nuestra escuela, ahora Facultad. De esta manera podría contribuir a explicar la tarea y falta de reconocimiento del quehacer cotidiano de los periodistas, muchas veces vistos sólo desde el interés comercial o la venta de noticias. Quiero decir quiénes son parte de la formación ética y seguir indagando. Creo que puedo concluir una parte de ello en la maestría.

¿Está el doctorado dentro de tus objetivos inmediatos?

Definitivamente sí, es algo que veía muy lejano pero ahora sé que es el siguiente paso; el doctorado es el siguiente trabajo y las siguientes desveladas. Desde antes de presentar el proyecto para la maestría me veía como una investigadora. Sé que esto es lo que me gusta, lo hice algunos años en otra institución, en mi trabajo como periodista y pues no es lo mismo como docente y en la UNAM. Es lo que quiero hacer y dedicarme, aunque entiendo que la presión será mucho mayor que en la maestría, pero es una meta que espero alcanzar.

Siento que tanto la maestría como el doctorado deben estar en sintonía con tu proyecto de vida personal. Sólo de esa forma puedes lidiar con una carga de trabajo que en ocasiones es extenuante. Sacrificas mucho de tu tiempo personal, especialmente el de tu familia, la cual entra junto contigo a una dinámica que puede ser bastante compleja.

Mi esposo también es docente y eso me ayuda a que entienda las condiciones tan difíciles que enfrento. Aun cuando sé que me comprende, estoy consciente de que mi papel como esposa y madre se ha visto deteriorado. Antes, mi casa

estaba más ordenada y mi tiempo se repartía de forma más equitativa entre mis funciones en la universidad, otro trabajo en medios y las tareas de mi casa.

Ahora mi relación como pareja se ha visto distanciada, pues casi ni nos hablamos. Son muchas las horas que paso pegada a la computadora; en ocasiones, sobre todo al final del semestre, mi día empieza a las siete de la mañana y termina hasta las cuatro de la mañana, o más, del día siguiente. Duermo sólo unas cuantas horas y de nuevo al trabajo. De los miembros de mi familia, mi hijo de siete años que está en segundo de primaria, reciente más mi ausencia.

La maestría es una actividad muy celosa y demandante que te exige mucho tiempo e igualmente dedicación. Cuando inicié el postgrado nos preguntaron quiénes podían dedicar tiempo completo, y por supuesto yo les dije que no iba a dejar mis clases de licenciatura, ya que sobrevivo de mi trabajo, así que me la voy a jugar. Me contestaron que sí me la iba a jugar, pues era complicado. Yo acepté el reto. Estoy feliz, porque a pesar de tanto trabajo he sabido combinar mi vida laboral con la vida académica, aunque no dejo de reconocer que ha sido un período bastante difícil y probablemente podría haber sido distinto si contara con alguna clase de apoyo. No se dio, o no supe cómo obtenerlo, aun así sigo adelante y con muchas ganas de terminar.

Mi trabajo de maestría, por cuestiones de tiempo, se ha visto limitado –muchas cosas que quisiera hacer tendrán que esperar– y considero que el doctorado sería una buena oportunidad para darle seguimiento y realizar un estudio con mayor profundidad. Quizá lo único que tendría que poner en la balanza es el tiempo de calidad que no le he dado a mi familia. Ellos han sido un apoyo muy importante durante estos dos años, así que espero pronto incorporarme parcialmente a mis labores en la casa, salir corriendo del trabajo para recoger a mi hijo o distribuir mejor mi tiempo entre mi familia, mis clases en Aragón y los seminarios en Ciudad Universitaria del IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). Sé que será un ritmo de vida muy complicado, pero cualquiera que estudie, y más un doctorado, sabrá que esto forma parte del compromiso. Por lo pronto, falta terminar una etapa y ojalá pueda entrar a la otra.

3. Cultura académica

¿Qué es para ti la investigación?

Es una labor que requiere plantearnos preguntas y buscar respuestas o más preguntas. Éstas deben ser importantes tanto a nivel personal como profesional y social. El tema debe ser interesante, pues la investigación es una orientación social que será útil para nuestros alumnos, para la escuela y para la propia sociedad. Si responde a estas cuestiones, la investigación tiene de inicio una razón de ser.

Creo que el investigar lleva consigo un desgaste muy severo, pero se justifica con los objetivos y metas que se pretenden alcanzar. Por eso digo que mi trabajo de investigación es algo apasionante. Cada día encuentro cosas nuevas que me forman como persona todos los días y eso lo voy transmitiendo poco a poco a mis alumnos, lo comparto con los compañeros de los seminarios, lo he compartido en dos ponencias a nivel nacional y en cada coloquio que organiza la FES Aragón.

¿Cuál es tu visión de un proyecto exitoso?

Sólo para que te des una idea de cómo elaboré el protocolo, que en la licenciatura llamamos proyecto de investigación, te referiré los lineamientos presentados para ingresar a la maestría: tema, enunciado del problema, delimitación, justificación, objetivos, hipótesis o mejor supuestos, por aquello del positivismo, un marco teórico, que nunca se termina, métodos y técnicas, esquema preliminar y fuentes de consulta. Estos lineamientos permiten visualizar lo que quieres hacer, cómo, cuándo, dónde, de todas la finalidad es la más importante. De ahí que pueda tener éxito la investigación.

Entonces, el proyecto debe contemplar una estructura que permita alcanzar los objetivos planteados. Iniciar con la elección de un tema muy amplio, como si estuvieras en la cúspide de una montaña y vieras mucho, que al paso de la investigación tendrás que ir precisando, que sea lo bastante claro y novedoso como para que valga la pena investigarlo. El tema por sí mismo es demasiado abstracto, por lo tanto se construye un título donde se dé una idea completa, en una oración, que puede tener los límites y alcances a los que se compromete el investigador. Después se debe explicar cuál es el problema específico que pretende analizar el investigador. La delimitación espacio temporal, que es muy importante, pues ello depende que lo logres. También se presenta la justificación personal, social y científica, que son finalmente los motivos y razones de la investigación. Los objetivos, éstos se van modificando o construyendo después de una mejor revisión de la literatura.

En el proyecto incorporé varios objetivos, que de alguna manera sirvieron para visualizar lo que después se traduciría en el capitulado. Ya en una revisión más profunda, cuando ingresé a la maestría, con los seminarios y asesorías fue ajustándose, pero en esencia sigue siendo el mismo proyecto. Otro punto a destacar es la generación de hipótesis, que luego entendí que en mi caso deberían llamarse supuestos.

Posteriormente, redacté el marco teórico, el cual incorporaba al mismo tiempo términos y conceptos importantes. De esa forma evité generar un apartado específico para el marco conceptual. En este punto del proyecto, me perdí en un mar de información que me llevó a conformar más de 100 hojas, de las cuales fui construyendo el marco que debía presentar y que abarcó un poco más de seis cuartillas, suficientes para iniciar. El tener que reducir el marco teórico fue un proceso largo y complicado, tanto que aún conservo esas 100 hojas en un archivo, que obviamente no se incorporó completo en la tesis, pero ayudó en su momento a entender las dimensiones de la investigación, por lo cual seguirá siendo importante.

Después presenté los aspectos metodológicos de mi trabajo, que, como dije, es exploratorio (en este caso tanto la investigación cuantitativa como cualitativa), hasta las herramientas de análisis que se iban a utilizar: encuestas, entrevistas. Aquí intento establecer el orden lógico en que se desarrollarán las actividades, así como las características de los sujetos de estudio y de los métodos de análisis.

Creo que se debe dejar claro que los instrumentos por sí solos (cuestionarios) no sirven de mucho si no se tiene planeado la forma de interpretarlos. Es precisamente en la interpretación y presentación de resultados donde se encuentra la verdadera dificultad de la investigación.

Por último, presento el esquema preliminar de la investigación, el cual lleva una lógica fundamentada en los objetivos, y termino con la presentación de la bibliografía que se sustenta en una selección de libros y documentos recientes (de preferencia hasta cinco años atrás) tanto impresos como electrónicos. Ésta es la forma como enseño a trabajar a mis alumnos, y es la misma que seguí en la elaboración de mi proyecto; por lo tanto, creo que así sería un proyecto exitoso. La base te permite indagar y darle fondo y forma a cada capítulo, lo que finalmente será la tesis impresa.

En mi caso he cambiado algunos lineamientos, más de redacción que de contenido. Finalmente mi tutora sugirió que se moderaran las expectativas de la investigación, pues tal como estaba planteada originalmente, sería muy difícil de terminarla en el tiempo tan corto que tenemos programado.

¿Cuánto tiempo invertiste en el proyecto?

Si hablamos del diseño del protocolo, la revisión de literatura tanto de metodología como referente al tema fue de aproximadamente un año. Lo que me llevó su redacción no más de 15 días. Cuando has dejado claro en tu mente lo que quieres hacer y cómo lo vas a hacer, su construcción es más sencilla. Aunque no debemos perder de vista que por mi trabajo en licenciatura, que es revisar tesis, la elaboración básica del proyecto se realiza de forma más rápida. Para quien no tenga esta formación, indiscutiblemente que el tiempo tendrá que ser mucho mayor.

Durante mi experiencia en la elaboración de proyectos de tesis en la licenciatura, revisé algunas tesis de maestría y doctorado —aunque seguía con mi formación—, en las cuales sólo aclaraba algunos detalles. Esto fue un ejercicio previo que me ahorró mucho trabajo.

El leer otros proyectos resultó muy necesario, pues te muestra qué líneas maneja cada campo y dónde te puedes ubicar. Antes de entrar a la maestría en Pedagogía platicué con un profesor a quien le comenté mi intención de estudiar una maestría en Comunicación (me interesa sobre todo los medios). Su respuesta fue que puesto no quería trasladarme hasta Ciudad Universitaria, buscara una de las líneas de la maestría en Pedagogía. De esa manera me decidí y aquí estoy, en Pedagogía, que por cierto me gusta mucho.

4. Contexto de la maestría

¿Cómo definirías la cultura académica que se genera en Aragón?

En algunos casos deficiente o mala. Tenemos muchas carencias en el aspecto metodológico y de redacción. Los proyectos se cambian una y otra vez, ya que no se cuenta con el sustento teórico que permita avanzar, y en algunos casos se menciona que no es lo que se quería. Respecto a la redacción se aprecia un desdén por generar una empatía con el lector, es decir, “mientras yo lo entienda no importa si tú no”.

Eso es algo que mi formación como comunicadora me ha permitido valorar. Los periodistas debemos pensar más en el qué decir, a quién se lo voy a decir y cómo. El ponernos en los zapatos del lector ayuda a que la construcción del escrito sea más coherente y lógica para él. He visto que se realizan textos con una escasa calidad, que se ve reflejada en el rechazo de nuestras investigaciones en foros nacionales o en publicaciones especializadas. Por otra parte, creo que los pedagogos son celosos de su profesión y se preguntan por qué estamos en esto algunos compañeros de otras disciplinas. A mí me queda muy claro que no me estoy formando como pedagoga, que éste es un lugar para formarme como investigadora y que mi trabajo está relacionado con las dos disciplinas: comunicación y Pedagogía.

A lo largo de los semestres he percibido falta de compañerismo y apoyo; trabajamos de manera individualista; sólo algunos formamos pequeños equipos durante las clases de los seminarios, pero afuera ya no. Eso segmenta a los grupos y los hace menos participativos. En mi caso, no soy bien vista por el simple hecho de ser de comunicación. Algo extraño es que dos de las personas que he encontrado con buenas competencias en cuanto a redacción, no son pedagogos, una es también de comunicación, y otro es un profesor de sociología.

¿Consideras que tus profesores cuentan con los suficientes conocimientos y formación para apoyarte?

En general sí, Aragón tiene muchos maestros muy preparados y con bastante experiencia. Sin embargo, también existen aquéllos que dejan mucho que desear, por su falta de profesionalismo y su poco compromiso con la maestría. Para la mayoría de mis compañeros la maestría no es lo que imaginábamos en un principio. Se esperaba un poco más, una formación en la investigación que no hemos encontrado. Terminaremos una maestría en Pedagogía, aunque algunas personas, de la misma licenciatura, no sepan definir exactamente qué es y no entren a la construcción.

¿Crees que el trabajo dentro de los campos te ha ayudado en la realización de tu trabajo?

He tenido el apoyo de mis compañeros de campo y sus comentarios y sugerencias han enriquecido mi investigación. Es una forma adecuada de vincularnos con nuestros compañeros de área, aunque fuera de ella nadie sepa qué estás trabajando. Se necesita más conocimiento de lo que hacemos dentro de Aragón, ya que se realiza un trabajo sumamente individualista, dejando de lado el sentido de equipo.

Particularmente he cursado algunos seminarios, en el IISUE especialmente con la doctora Hirsch, que son mi propio tema de investigación; otros se relacionan ampliamente y algunos pues son parte de la cultura que debemos tener. Siempre trato de cumplir con todas las tareas designadas y a la par hacer parte del proyecto, que en ocasiones pues queda relegado por la carga de los seminarios, ya que no todo entra en la tesis.

Creo que estar en seminarios con compañeros de otros campos y de diferentes semestres, en ocasiones, es bueno, más aún cuando todos somos del mismo, aunque de diferente nivel. Se trabajan textos que te ayudan directamente al desarrollo del proyecto de investigación.

¿Has recibido apoyo de profesores e investigadores de otros planteles?

Algunos. Cuento con pocos amigos con quienes me escribo y trato de reunirme al menos unas cuantas veces al año. Tengo un amigo colombiano, radicado en México, que me ha ayudado mucho en metodología, él es investigador en la UNAM; otra amiga mexicana, investigadora en la ENAH, ambos antropólogos, quienes a pesar de su formación en otras áreas me aportan puntos de vista y reflexiones que para mí son muy importantes. Una amiga socióloga que está por concluir el proyecto de maestría en Educación Media Superior, las profesoras del IISUE: sociólogas, psicólogas y pedagogas, con quienes tengo contacto gracias al seminario que cursamos, y algunos de mis profesores-amigos de Aragón que siempre me han ayudado y orientado.

¿Qué fortalezas encuentras en la planta docente?

Son personas que te guían, que te dejan caminar solo, con el propósito de irte formando como individuo, creo que te permiten ser uno mismo. Son respetuosas con las investigaciones, y sus críticas las hacen siempre para avanzar. Creo que el personal cuenta con una cultura muy amplia, no los conozco a todos, pero mínimo los maestros y doctores que he tenido en los seminarios sí están bien preparados, aunque hay sus excepciones. Podría decir que otra fortaleza es que no se controla demasiado al alumno, se deja que tome sus decisiones, haciéndolo sentir que la investigación no es un proceso rígido, es más libre y que se enriquece poco a poco, en donde el tutor no tiene que llevar de la mano al estudiante. Nos hacen reflexionar y preguntarnos sobre los porqués de las cosas, eso es algo muy bueno, que nos hace diferentes, probablemente a los de otras instituciones y en niveles distintos.

¿Estarías interesada en realizar estudios fuera del país?

No, soy una persona que no aguantaría permanecer mucho tiempo fuera del país, principalmente por mis compromisos familiares que me impedirían alejarme por mucho tiempo. Quizás un viaje de no más de dos meses podría considerarlo, pero más no lo podría hacer.

¿Qué estarías dispuesta a aportarle al postgrado una vez que concluyas tus estudios?

Especialmente compartir mi experiencia. Me gustaría participar como ponente platicando a los alumnos sobre mis vivencias durante la maestría. Ese intercambio de anécdotas nos ayuda a entender que el camino es difícil, pero que cuando hay entusiasmo y voluntad todo se puede lograr. A mí por lo menos me sirvieron las pláticas de personas que como yo se enfrentaron a los mismos inconvenientes y piedras en el camino. Eso podría compartirlo con los demás, y sé que sería muy enriquecedor para los alumnos.

¿Algo más que quieras decir y que no te he preguntado?

Sí, es sumamente importante la tutoría para que podamos avanzar en el proyecto y revisar investigaciones similares a la nuestra. Además, si se pueden compartir los avances con los otros investigadores, esto permitirá hacer cambios o ajustes a tu proyecto. Gracias.

ENTREVISTA 2

Entrevista 2	CSP-2
Realizada el 25 de noviembre de 2007	

1. Perfil sociocultural

Platicame, ¿qué actividades desarrollabas al momento de realizar tu proyecto?

Para mí fue muy difícil desarrollar el proyecto por la cuestión del tiempo y del factor económico, ya que en el momento de tratar de concretizar el proyecto, tenía que trabajar, ir por las mañanas a los seminarios y a las bibliotecas a consultar bibliografía. Todo esto me limitaba, puesto que mis tiempos siempre han sido cortos para la realización del proyecto.

De las materias que impartes, ¿cuántas se relacionan con la investigación?

Hasta el momento no he impartido ninguna asignatura relacionada con la investigación.

Cuéntame sobre el procedimiento que seguiste para elaborar tu proyecto.

En mi caso empecé con charlas informales y un cuestionario de diagnóstico con los estudiantes, el cual consistía en indagar cómo concebían ellos la maestría. Esta labor de campo arrojó información en torno a la cuestión de trabajo de tutoría y es así como decido enfocarme a esta temática.

Posteriormente, me dispuse a delimitar el objeto de estudio y a darle una justificación; asimismo, a definir a los actores y el espacio físico donde voy realizar la investigación, así como seleccionar los instrumentos para el trabajo empírico, todo esto dentro de la metodología de trabajo. Después, elegí la teoría que daría sustento al trabajo de campo, y de acuerdo con lo que plantea María Bertely, retomé la triangulación teórica que esta escritora nos recomienda.

¿Qué recursos consideras importantes para elaborar el proyecto?

Entre los recursos más importantes para este tipo de trabajo se encuentran la disponibilidad de tiempo y de recursos económicos, así como de varios instrumentos necesarios para recabar la información. Al respecto, es importante contar con una beca o con el dinero suficiente para realizar este tipo de estudios, ya que es preciso visitar bibliotecas, comprar libros, tener grabadora para las entrevistas, cámara fotográfica y de video. Pienso que estos elementos, aparte del factor tiempo, retrasan mucho las investigaciones de los estudiantes.

¿Qué apoyos has recibido?

Hasta el momento el apoyo recibido ha sido de los compañeros que integran el campo, ya que ellos al leer mis avances me hacen recomendaciones y eso de sirve mucho. También de la tutora he recibido mucha ayuda, puesto que nos da la libertad de avanzar conforme creamos que se debe de abordar el objeto de estudio, va vigilando los avances; además de los comentarios y las sugerencias bibliográficas que nos hace. Por parte de mi familia, el apoyo ha consistido en la paciencia y comprensión y, por supuesto, en los sacrificios que se están realizando.

¿Libros de metodología o proyectos revisados para la estructura de trabajo?

Revisé a Bertely, Calvo, Rockwel, Mafessoli, Geertz; también proyectos de investigación del DIE, trabajos del CESU, entre otros, pero el que más claridad me arrojó fue el libro del primer autor que menciono: *Conociendo nuestras escuelas*, ya que en su obra explica muy bien lo que es la triangulación teórica, lo cual me ayudó bastante. Respecto a la metodología, estoy retomando el paradigma cualitativo y dentro de éste elaboro un estudio exploratorio. En cuanto al enfoque teórico, retomo la sociología comprensiva de Max Weber y la Fenomenológica Social de Alfred Schutz, además de Becker

¿Las materias de metodología que has cursado han sido significativas para tu trabajo?

Creo que sí han sido importantes, pues me han dado mucha claridad en torno a cómo debo abordar el objeto de estudio y qué instrumentos debo de utilizar para tal fin.

¿Te cuesta trabajo plasmar las ideas en papel?

Pienso que sí cuesta un poco de trabajo, aunque una vez que agarro la idea empiezo a desarrollarla; escribo todo lo que se me venga a la cabeza y después voy seleccionando lo que me sirve.

Necesitas apoyo para mejorar tu redacción.

Sí y mucho, ya que en los avances es uno de los señalamientos; así que tengo que buscar quién me apoye en esto.

¿Qué apoyos necesitas?

Principalmente un curso de redacción, y también contar con conocimiento acerca de programas que me ayuden a usar mejor la computadora.

¿Cómo has resuelto tus problemas para escribir?

He tenido pocos problemas con esto, pues en general, como te mencioné, me vienen ideas a la mente que anoto y después me pongo a desarrollarlas.

¿Textos que has escrito con la intención de publicarlos?

Sólo artículos

2. Proyecto de vida

Meta a alcanzar con el proyecto de investigación

La meta más inmediata es obtener el grado de maestría. Posteriormente, buscar ingresar al doctorado y, desde luego, aprender a investigar.

¿Utilizas en tu vida profesional los conocimientos obtenidos en la maestría?

En algunas ocasiones sí, ya que me desempeño como docente en una secundaria; entonces algunos conocimientos aprendidos en la maestría los relaciono con mi trabajo cotidiano.

¿Cómo combinas tu labor de investigador con tu vida personal?

Primeramente, debo decir que apenas nos estamos iniciando en la investigación y combinar este tipo de trabajo con la vida personal es difícil, ya que la investigación requiere de mucho tiempo y a veces tienes que sacrificar fiestas, paseos o tiempo con los hijos. Esta situación es difícil pero trato de no dejarlas al margen, aunque a veces no se puede.

¿El doctorado se encuentra en tus objetivos inmediatos?

Sí, intentaré presentar el proyecto en cuanto salga la convocatoria y empezar los estudios en agosto próximo.

¿Te interesa llegar a ser investigador?

Sé que es difícil, pero sí me interesa, y mucho.

3. Cultura académica

¿Qué es para ti la investigación?

Es abordar un objeto de estudio o una problemática específica desde un punto de vista teórico, metodológico y crítico para darle solución a dicho problema.

¿Qué estructura le pondrías a un proyecto de investigación?

Planteamiento del problema; justificación; propósitos; metodología; sustento teórico y bibliografía.

¿Cuál es tu visión de un proyecto exitoso?

Para mí un proyecto exitoso es aquél que está muy bien planteado, que tiene sus propósitos claros y que además cuenta con un buen soporte tanto empírico como teórico, aunado a que ha llevado un buen camino en términos de metodología.

¿Qué motivó el interés por tu proyecto de investigación?

Al ingresar a la maestría tuve que cambiar el proyecto, ya que se nos pidió realizar investigaciones sobre la misma maestría; entonces andaba en busca de un objeto de estudio y éste se presenta en pláticas informales con algunos compañeros. Ellos me comentaron sobre los problemas que pasaban con su tutor, entonces fue así como me interesó abordar esta problemática.

¿Cuál fue el procedimiento para elaborar tus objetivos?

Una vez que identifiqué y delimité el objeto de estudio, me empecé a preguntar qué quería investigar del tema. Realmente cuáles eran los aspectos que se iban abordar. Así que con base en estos cuestionamientos elaboré los objetivos, pensando en la intención del objeto de estudio

¿Qué problema intentas resolver con tu investigación?

Busco dar cuenta de cómo se realiza el trabajo de tutoría, y cómo éste a veces se obstaculiza porque el estudiante y tutor tienen diferentes formaciones y líneas de investigación: La resolución de esta problemática, es que tanto tutor como estudiante tengan la misma formación y línea de investigación, pero para sustentar esta idea, primero se debe comprobar el supuesto hipotético.

¿Qué necesitaste para reestructurar tu marco teórico?

Tuve que leer algunos artículos sobre cómo se elabora un marco teórico e identificar algunas posturas teóricas que se relacionaran con el objeto de estudio: No sólo retomé la postura de una escuela teórica, sino de dos de ellas.

¿Fue difícil generar o encontrar la justificación a tu tema de investigación?

Creo que sí fue difícil, porque se me dificulta un poco la redacción, además de que faltaba apropiarme muy bien de mi objeto de estudio, tomando en cuenta también que venía con una formación diferente sobre los procesos de investigación.

¿Qué método y herramienta de investigación propones en tu trabajo?

El método es el cualitativo y las herramientas son dos: una encuesta y una entrevista semiestructurada.

¿Cuánto tiempo invertiste en el proyecto?

Alrededor de dos semestres (un año)

¿Consideras preciso revisar otros proyectos?

Sí, revisé un CD (disco compacto) donde venían varias investigaciones del DIE, además de haber leído algunas tesis.

¿De qué recursos te apoyaste para elaborarlo?

Principalmente bibliográfico, además de revistas, revisión de reglamentos, entre otros.

4. Contexto de la maestría

¿Cómo definirías la cultura académica que se genera en Aragón?

Los docentes tienen un buen nivel académico e igualmente los estudiantes; aunque considero que falta un poco más, ya que son pocos los eventos que se realizan cada semestre, y este aspecto es importante porque la mayoría de estudiantes y profesores no son pedagogos, entonces se necesita reforzar esta dinámica.

¿Tus profesores cuentan con los conocimientos y la formación necesarios para apoyarte?

En el caso de nuestro campo sí, ya que los estudiantes somos pedagogos, y también lo son los dos profesores que están más al pendiente de nosotros.

¿Cómo interpretas el currículo de la maestría en relación con tu tesis?

En mi caso las asignaturas recibidas han sido las adecuadas, ya que se llevaron materias relacionadas principalmente con la metodología y con el sustento teórico.

¿El trabajo de campo te ha ayudado en la realización de tu proyecto?

Sí me ha ayudado y mucho, ya que el trabajo empírico te da la pauta y la dirección que debes seguir.

¿Has recibido apoyo de profesores e investigadores de otros planteles?

No he buscado ese apoyo.

¿Qué fortalezas encuentras en la planta docente?

Que tienen experiencia en la elaboración de investigaciones y eso nos ayuda a realizar las de nosotros, porque nos dan pistas para investigar.

¿Estarías interesado en realizar estudios fuera del país?

Sí, aun cuando sería un poco difícil, por el factor económico.

¿Qué estarías dispuesto a aportarle al postgrado una vez que concluyas tus estudios?

Es una pregunta difícil, pero creo que trataría de apoyar dándole seguimiento o apoyo a los estudiantes que ingresen; les hablaría sobre las experiencias que tuvimos durante la maestría.

ENTREVISTA 3

Entrevista 3	
Realizada el 23 de noviembre de 2007	

1. Perfil sociocultural

Bien Socorro vamos a empezar primero por romper un poco el hielo, pláticame algo de ti, ¿te gusta viajar, leer?, ¿cuáles son tus aficiones?

Me gusta mucho divertirme. Desde que entré a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional comencé a relacionarme con mucha gente y eso se volvió interesante y muy divertido, además en la carrera he encontrado mucha gente afín a mis ideas.

También, me gusta mucho escuchar música, asistir al teatro; aunque sólo frecuento el cine cuando exhiben una película que me llame la atención. También, me gusta mucho leer, no obstante en este momento el tiempo para leer lo ocupo más en el doctorado. Soy fanática de las novelas, me gusta mucho este género. Ahora he estado leyendo a un autor italiano que se llama Alessandro Barico. Además me gusta mucho Ángeles Mastreta, quien entre algunas novelas ha escrito *Mal de Amores* y *Mujeres de Ojos Grandes*. En fin, la novela y la música son dos de mis pasatiempos favoritos.

¿Viajas con frecuencia?

Sólo cuando tengo oportunidad; pero ahora el tiempo lo absorbe la escuela. Regularmente llego a salir durante el periodo vacacional, y los lugares donde más acostumbro a ir con mis amigas son Michoacán e Hidalgo.

¿Eres casada?

No. Pero me gusta mucho convivir, creo mucho en la amistad, tengo muchas amigas y tratamos de mantenernos en contacto a través del celular o de correos electrónicos, ya que es un poco difícil que nos veamos personalmente por las distintas actividades que realiza cada una.

¿Tienes pareja?

No.

¿Entonces nada interfiere realmente en tus cuestiones académicas?

Así es.

¿Qué otras actividades realizabas o sigues realizando durante tu maestría?

Antes hice una especialización en Género. Por ello, en la maestría en Pedagogía enfoqué todo ese fundamento teórico sobre esta temática. Con este argumento teórico y algunos otros libros me documenté para estructurar un proyecto de investigación. Considero que lo más fuerte que tuvo mi proyecto fue el marco teórico porque fue todo un año de especialidad, y eso me apoyó bastante, aunque finalmente no fue el objeto de estudio con el cual concluí mi tesis.

Pero bueno, ¿la metodología la seguiste, te sirvieron los antecedentes que tomaste?

Metodológicamente hablando sí, aunque también hubo varias cosas más; por ejemplo, cómo recuperar bibliografía y hacer una justificación. A mí esto me apoyó bastante, sin embargo no fue sino hasta el segundo semestre —periodo en el que tuve que hacer un cambio de tutor—cuando metodológicamente comencé a fortalecerme porque empecé a recopilar lo empírico y a reconstruir mi proyecto de investigación, en el que cambia completamente el objeto de estudio.

¿Por qué cambió tu tutor?

Porque originalmente estaba trabajando con un maestro que sentía que no me apoyaba lo suficiente; hubo varias cuestiones que en lo particular me incomodaban, por ejemplo, sabíamos que la tutoría era los jueves de tal a tal hora, entonces nos poníamos de acuerdo, concertábamos la cita y el maestro o no llegaba o llegaba ya muy tarde. Cuando nos reuníamos, trabajábamos sólo cinco minutos y luego me decía frases como: "*No, no, no, es que estás mal; primero piensa bien lo que quieres y después ya hablamos*".

Ese tipo de comentarios no me ayudaron a avanzar. No obstante en el coloquio, al término del semestre, aunque presenté lo que había hecho y el comité me dijo que estaba bien, no sentía que iba avanzando mucho con el tutor. Y bueno, dije, tengo dos opciones: una, seguir aquí con ese maestro que en realidad me la puedo llevar muy tranquila porque no hay mucho trabajo de tutoría, o puedo hacer un cambio de tutor que implicaba cambiar mi trabajo de tesis. Entonces, opté por lo segundo.

¿Entonces con el segundo tutor ya fue diferente?

Sí, de hecho desde que hice el cambio comencé a trabajar con la tutora en el seminario de Desarrollo de proyectos; en cada sesión presentaba los avances. Desde el primer momento la tutora me dijo fuera al campo de estudio a recopilar el dato empírico; entonces comencé a hacer un registro de observaciones de un diario que elaboraban los niños y las niñas del salón, y una vez que yo empecé a recuperar eso y las lecturas que hacían, salió el objeto de estudio, que no era relacionado con materia de género, ya que el aula escolar daba para más temáticas.

¿Cuáles fueron los libros de metodología que consultaste para elaborar tu proyecto?

En un primer momento fue el libro de María Bertely porque comencé a trabajar desde la perspectiva etnográfica; después hice la revisión de otro texto de Gregorio González. Sin embargo, considero que los que me dieron más fortaleza, teóricamente hablando, y que no se refiere a cómo se elabora un proyecto de investigación, sino más bien a la interpretación de la comprensión del objeto de estudio, fue el libro de Mardón; asimismo la lectura de Marx Weber, de Gadamer, de Dinté

A partir de ahí considero mi perspectiva de trabajo se fue modificando en la misma metodología, porque aun cuando seguí sobre etnografía, ya que nada más quería hacer visible el problema que estaba presente dentro de la institución educativa donde trabajaba. Sin embargo, esos autores citados fueron los que me permitieron abrir el panorama y trabajar con mayor a profundidad mi objeto de estudio.

¿Entonces, tu enfoque teórico metodológico fue etnográfico?

Etnografía analítica. En este estudio tuve la oportunidad de ir al Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Politécnico, porque es donde está más fuerte toda la temática de etnografía. Revisé algunas tesis y obviamente ahí trabajan autores como, Ruth Paradais, Martha Coinstein y Eduardo Remeri, quienes fueron como la base principal para construir mi objeto de estudio, además de Gadamer y Malinosky.

¿Alguna vez has dado alguna materia relacionada con la investigación?

En agosto comencé a impartir un seminario de maestría en Derecho que se llama "Teoría pedagógica". La intención de trabajar este seminario fue enseñarles por qué están en una maestría en Derecho, ya que de alguna manera se vislumbra que en un momento los alumnos van a tener la oportunidad y la necesidad de enseñar a sus propios colegas. Entonces propuse trabajar lo metodológico y, además, la teoría pedagógica.

¿Las materias de metodología que llevaste en la maestría te ayudaron a la conformación de tu proyecto?

Sí, el seminario de desarrollo de proyectos para mí fue determinante por la manera como se estructuró, aun cuando considero que hizo falta más referente teórico. También me pareció muy significativo un seminario que fue en el cuarto semestre con el maestro Carrillo, donde venían los investigadores con sus tesis y las preguntas giraban en torno a la metodología, esto me ayudó bastante.

Muy bien, ahora quisiera saber si ¿te cuesta trabajo plasmar tus ideas en papel?

Sí me cuesta trabajo, aunque tengo algo así como que mis propias estrategias. Yo regularmente hago el escrito en un borrador y después lo paso a la computadora. A veces me complico mucho la existencia al momento de plantear lo que quiero, como que me rebusco mucho y a la mera hora no digo absolutamente nada de lo que quiero. Solamente cuando ya tengo la idea muy clara, cuando alguien me lee y me dice que lo entiende, digo: "bueno entonces voy bien". Pero sí me ha costado trabajo

¿Tú piensas entonces en quién te va leer y no sólo en lo que tú quieras escribir?

Sí, eso me quedó muy claro desde que estaba en la licenciatura que me decían: "Acuérdate que tú vas a escribir algo y así la persona más preparada o menos preparada que te lea te tiene que entender algo, algo, o sea no pienses que te van a leer los grandes investigadores o las personas más sabientes, sino todo mundo te puede leer y entonces tú tienes que tener un lenguaje sencillo".

¿Consideras que necesitas apoyo para seguir mejorando tus habilidades en redacción?

Sí. Considero que las habilidades de redacción se mejoran definitivamente con la práctica. Por ejemplo, a pesar de se está ejercitando continuamente la escritura, no lo hago pensando mucho en la estructura misma de la redacción, o sea como que trato de plasmar la idea, pero sin ser cuidadosa en la forma del texto.

¿Qué tipo de textos has escrito o te gusta escribir?

En la licenciatura tuve un seminario de literatura infantil donde escribí un cuento que se publicó en la revista de la Universidad Pedagógica. Actualmente me gusta escribir sobre lo que estoy investigando: sociabilidad.

¿Nunca has hecho capítulos para libros?

Una ponencia en la licenciatura; también publicaron una de las ponencias que envié a un congreso.

Entonces sí te han publicado y sí es algo importante para ti.

Sí

2. Proyecto de Vida

¿Qué meta pretendes alcanzar con la elaboración de tu proyecto?

Pues desarrollar plenamente el objeto de estudio, y a la vez también que esa investigación dé para desarrollar futuras investigaciones. Me gusta la tarea que realizan los investigadores, entonces yo pensé en eso, obviamente seguirme preparando y perfeccionando, en este caso mi práctica docente, y tal vez, no sé, conocer más, actualizarme y desarrollarme en el campo de la investigación.

¿Cómo combinas tu labor como investigadora con tu vida personal?, ¿has dejado de hacer cosas por hacer la maestría?

Me cuesta un poquito de trabajo contestarla porque siento que son proyectos hasta cierto punto separados: por ejemplo, para la escuela tengo toda una serie de actividades y eso quita mucho tiempo a las cuestiones de mi vida personal. En la actualidad, no logro empatar ese proyecto académico con el proyecto de vida, ya que son cosas muy separadas.

Ahora, en este momento el doctorado ya no es uno de tus objetivos, ya es una realidad, ¿a dónde pretendes llegar una vez que termines?

El seminario de metodología que tuve con el maestro Carrillo fue muy significativo, porque el hecho de ver a los investigadores y el tipo de investigaciones que están realizando me llama mucho la atención. Como dejo muchas líneas de investigación abiertas en mi tesis, el objetivo es dar continuidad y, precisamente, el doctorado es la vía para hacerlo.

3. Cultura Académica

¿Cómo defines la investigación?

Es un proceso, tal vez no son mis palabras éstas que estoy utilizando, sin embargo es como lo he asumido, es como lo he aprendido, como parte de un proceso que yo comienzo precisamente en la maestría y que hasta ahora sigo trabajando toda la investigación; sigo en el proceso de construcción de objeto de estudio, no nada más digo igual nos limitamos en uno, sino a la posibilidad de muchos otros. Se trata de una investigación como esa constante construcción, esa constante complejidad de la realidad.

Plátame, cuando hiciste tu proyecto, ¿cómo lo construiste, que le faltó propiamente a esa primera versión?

Tal vez mayor claridad y consolidación del objeto de estudio. En el momento cuando empezaba a hacer las presentaciones, me decía; bueno a ver ¿qué es en realidad lo que tú quieres investigar? Entonces la consolidación de este objeto de investigación fue lo que hizo tambalearse al proyecto y tuviera que cambiar de objeto porque obviamente no estaba definido.

Dime, ¿qué elementos le pusiste a tu primer proyecto, tenía introducción, justificación, metodología?

Pues sí tenía la introducción, obviamente el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, marco teórico, la bibliografía y, antes de la bibliografía, la metodología.

¿Habría algo que le haya faltado en ese momento o consideras que estuvo bien?

No, ese momento para mí estaba completo. Aquí como nada más pegan proyectos de investigación, pues yo dije: con esto, considero que está completo.

¿Fue difícil generar los objetivos, la justificación de tu problema?

Sí, fue difícil y además creo que se me complicó el hecho de pensar que es para maestría; entonces en la misma redacción yo decía: "a ver cuáles serán los verbos apropiados para tratar de alcanzar y que todo se vaya relacionando y que en determinado momento no me vayan a cuestionar. A mí siempre me ha costado trabajo hacer introducciones y diseñar objetivos.

¿Qué métodos y herramientas de investigación propones en tu trabajo?

A partir del tercer semestre le di el nombre de etnografía analítica a mi proyecto como parte de la propuesta metodológica. Sin embargo, con el proyecto con el que entro no le doy un nombre específico a la metodología que quería que fuera de corte cualitativo, así que propongo unas entrevistas a profundidad, pero no defino una metodología y las historias de vida, porque quería trabajar la identidad, la conformación de las identidades.

¿Cuánto tiempo invertiste en tu proyecto?

Unos tres meses, después de que me entero que iba a ser la convocatoria hago la recuperación del documento final en la especialización, y entonces lo comienzo a reconstruir para hacer el proyecto de investigación. Ya en la maestría

hago todo ese cambio de objeto de estudio, desde todo el segundo y tercer semestre, fue un año básicamente, porque al final del tercer semestre ya estaba consolidando mi proyecto de investigación.

¿Realizaste otros proyectos?

No, nada más me dediqué a hacer la revisión de algunos textos de manera metodológica, pero no veía la tarea de revisar proyectos de investigación. Cuando entramos a la especialidad tuve la oportunidad de estar en contacto con mis compañeras y como hacemos las presentaciones de las propuestas con respecto a las temáticas, pues entonces nos dábamos una idea, pero ya de manera más formal. No tuve oportunidad de revisar los de ellos, nada más con las meras exposiciones, pero ya cuando estuve aquí e hice todo ese cambio, me di a la tarea de revisar otros proyectos de investigación.

¿Cómo llegó el interés por tu investigación?

Trabajaba anteriormente en una escuela particular, entonces quise realizar una investigación en torno a la cultura institucional de la escuela que institucionaliza al sujeto y que de alguna manera coarta sus intereses. Así como que esas fronteras que existen entre el deber ser y lo que quiere ser el sujeto, entonces cuando comencé a registrar lo que sucedía dentro del salón de clases, me llamó mucho la atención cómo los niños buscaban espacios para estarse comunicando o sea en todo momento quieren ellos estar conviviendo.

Les decía o sea: ¿por qué te gusta venir a la escuela? Me respondían: "porque me gusta estar con mis amigos", "porque me gusta platicar con ellos"; "ya quería del periodo de vacaciones terminara para platicar con mis compañeros". Cuando trabajé un diario de campo con ellos, me llamaba la atención que a lo largo del desarrollo lo que más me ponían no eran las actividades que realizaba conmigo, sino las experiencias con sus compañeros; entonces, eso fue en un primer momento lo que me motivó a realizar una investigación que tuvo como objeto de estudio la sociabilidad.

¿Cómo definirías la cultura académica que se genera en Aragón?

La cultura académica; pensando en la cultura como ese tejido de relación entre nosotros y que va generando sentidos y significados obviamente para permanecer en ella, y que en determinado momento puede ser concluyente, para que permanezcamos o bien para desertar.

Esto es en el concepto y en general, pero ¿cómo la has visto, como la vives?

A mí me parece bien; o sea en esos términos, a mí me gusta la vida académica aquí porque de alguna manera la experiencia que ha sido muy satisfactoria, puesto que siempre he tenido el apoyo de mis compañeros, además se han conformado ambientes agradables de trabajo que es lo que permite que vayamos avanzando. También otro de mis criterios es seguir trabajando la sociabilidad, pero ya en diversos grados para ver hasta qué punto este contacto o sea si esta cultura académica que se genera ahí dentro del postgrado permite que nosotros vayamos avanzando en el desarrollo de nuestras investigaciones.

¿Y que opinas de los profesores?, ¿crees que cuentan con conocimientos sólidos, son buenos?

Sí, aun cuando tal vez no tendría que generalizar, sin embargo con la mayoría de mis profesores aprendí bastante durante la maestría. Además muchos de ellos siguen estudiando doctorados, siguen investigando, son maestros no sólo aquí sino que de otras escuelas, pertenecen al sistema nacional de investigadores. Eso me da la pauta para seguir investigando, porque ellos siguen en el proceso.

Bien, ¿tú estabas en otro campo verdad?, ¿cómo ves el trabajo de cada campo, tú que has estado en dos?

En realidad la experiencia que tuve en el campo tres fue de mucho alejamiento, porque nos juntábamos a trabajar solamente en sesiones de comité, que a lo largo del primer semestre fueron dos y el coloquio. No teníamos mayor contacto, o sea yo no sabía lo que sucedía dentro del campo, nada más sé que pertenecía al campo tres por las temáticas que estoy trabajando, sé quiénes son los integrantes y sin embargo, no veía un trabajo que se estuviera realizando dentro del campo. Ahora la experiencia que tengo en el campo número cuatro, pues ahí hay un trabajo más sólido, un trabajo más fuerte, tengo más contacto con mis compañeros, con mis compañeras, y además también con las maestras y maestros que pertenecen a este campo.

¿Cómo se encuentra el currículo de la maestría en relación con la elaboración de tu tesis, realmente las materias que tomaste ayudaron en tu proyecto?

Sí, pero considero que hacen falta. No justifico el hecho de que no haya concluido mi trabajo de tesis que originalmente quería hacer sobre género por la falta de seminarios que me apoyaran en la consolidación de ese objeto, sino porque tenía mis dudas con respecto al maestro y también al mismo programa, porque aun cuando hay un programa original de lo que es el plan de estudios de la maestría, ese programa no se respetó. Entonces se le hicieron modificaciones que no respondieron para nada a los intereses que tenía como estudiante y con un objeto de estudio en la temática de género, entonces no me fortaleció para nada eso.

Ya cuando trabajo con cuestiones de sociabilidad mi tutora me apoyó bastante, porque pues ella está trabajando esa temática, y también en lo metodológico me apoya muchísimo. Además, consideró que el cuarto semestre fue determinante, ya que me incorporé a un seminario que es "Educación y liberación", y tuve un avance muy significativo en mi tesis.

En cuanto a la planta docente, ¿en qué son buenos?

Metodológicamente hablando yo pienso que sí hay muchos maestros buenos y que tienen muchos conocimientos sobre lo metodológico. Creo que ahí está la fortaleza, en cuanto a lo metodológico y la debilidad en eso sería en que no hay un proyecto metodológicamente hablando dentro de la maestría, porque hay varios seminarios. Por ejemplo, está el de metodología, desarrollo de proyectos, que de alguna manera se encaminan a nuestro desarrollo, pero cada uno de los maestros trabaja su seminario de una manera diferente.

Entonces, de hecho lo comentábamos con algunas de las compañeras, si se pusieran de acuerdo y nos dijeran, vamos a trabajar el primer semestre hasta el desarrollo de todo el proyecto, en el segundo semestre vamos a trabajar todo lo metodológico, o sea que se fuera dando un seguimiento; pero no, trabajamos muy bien el primer semestre y haciendo la construcción de todo el proyecto, pero en el segundo semestre otro maestro nos decía, van bien, pero volvíamos, era comenzar nuevamente, y eso fue lo que en determinado momento sí nos fue obstaculizando.

¿Estarías interesada en realizar trabajos fuera del país?

Sí, siempre me ha llamado la atención, ésa es otra de las inquietudes: realizar alguna estancia.

¿Qué estás aportando en estos momentos al postgrado una vez que terminaste la maestría?

Pertenezco al campo cuatro, titulado "Saberes pedagógicos", que es parte de los campos que integran la maestría en Pedagogía. Lo que se intenta es precisamente fortalecer estas áreas de investigación, el documentar prácticas y procesos de los estudiantes dentro de la maestría, para fortalecer el programa, y que de alguna manera se tengan elementos que satisfagan al mismo programa y a los estudiantes.

Entonces ésa es una de las tareas que yo estoy realizando, y después de haber terminado la maestría, lo que deseo es continuar y terminar el doctorado, ya que esto me ha dado bastante, me ha dado la oportunidad de formarme y de seguir avanzando en mi proceso de investigación. Tal vez me estoy haciendo fuerte en etnografía, porque he trabajado la etnografía en la maestría. Ahora pretendo seguir estudiando la etnografía y especializarme en estudio de etnografía, sin embargo creo yo que hace falta más gente que trabaje la etnografía para apoyar esas investigaciones.