

FORMACION DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACION EN MEXICO

JOSE A. ALONSO*

INTRODUCCION

El interés por la investigación científica se ha incrementado notablemente en México durante la última década. La preocupación por la investigación educativa en concreto se ha manifestado de múltiples maneras, tanto a través de las publicaciones especializadas, como por los numerosos eventos organizados para discutir los más diversos temas relacionados con la docencia y la investigación.

Tal vez la mejor prueba de este creciente interés sea el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa que tuvo lugar en la ciudad de México en 1981. Este magno acontecimiento, fruto de la iniciativa de varios directores de instituciones de investigación convocados en 1980 por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del CONACYT, reunió durante varios días a investigadores y representantes de 93 instituciones de toda la República Mexicana.

Los documentos emanados de este Congreso prueban hasta la saciedad el análisis minucioso que se hizo del estado de la investigación educativa en las más diversas instituciones mexicanas de nivel superior. Desde las investigaciones educativas en cuanto a las relaciones entre educación y sociedad hasta las investigaciones realizadas en México acerca de la investigación educativa, pasando por las investigaciones relacionadas con la formación de trabajadores para la educación, con el proceso enseñanza aprendizaje, con el desarrollo curricular, con la planeación educativa, con el desarrollo de la tecnología educativa y con la educación informal y no formal, todos los aspectos más relevantes de la investigación educativa fueron tenidos en cuenta. Las tareas llevadas a cabo durante la preparación y el desarrollo del Congreso fueron recogidas y publicadas en dos gruesos volúmenes; ambos libros constituyen un arsenal de consulta obligado para todos los interesados en conocer el estado de la investigación educativa en México.¹

Por diversas razones nuestra atención se centró en un tema muy específico: la formación de investigadores de la educación en las universidades e instituciones de nivel superior.

Es obvia la relación estrecha que media entre el desarrollo de la investigación educativa en México y el proceso de formación científica de los investigadores que llevarán a cabo esa tarea. El problema surge al detectar el desequilibrio existente entre el notable interés generado en México acerca de la investigación educativa y el casi olvido o, al menos, preocupación tangencial que se manifiesta por un aspecto tan álgido y crucial como la formación de los investigadores de la educación.

Huelga documentar las casi continuas manifestaciones de interés por la investigación educativa por parte de las autoridades y de los trabajadores de la educación en México. Basta con hojear los dos volúmenes ya mencionados para convencerse de que gran parte de esas declaraciones están avaladas por investigaciones empíricas.

No faltan tampoco las referencias explícitas a la formación de los investigadores. En la última sección del volumen primero, se encuentran los diversos tipos de estudios que se han realizado en el área de investigación de la investigación educativa.² Uno de los rubros se refiere, efectivamente, a los estudios sobre los recursos humanos y la formación de investigadores en educación. Sin embargo, allí mismo se constata (p. 555) que el número de “especialistas” en educación, involucrados en tareas de investigación educativa, es sumamente reducido. Además, la gran mayoría de ellos no pasan del grado de licenciatura. De hecho allí se subraya que la escasez de preparación científica para la gran mayoría del personal es total y se suple de maneras inadecuadas.

*Doctor en Sociología, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

¹Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documento Base, 1981, dos volúmenes, México, D. F.

Tampoco existe preparación específica del personal que labora en tareas de apoyo de la investigación educativa.

Antes del Congreso se sabía que la información disponible no permite estudiar las habilidades de los investigadores en educación.³ Lo único que puede colegirse a partir de las estadísticas existentes es que desde 1974 ha crecido el número de titulados entre el personal ocupado en la IE. Por eso, la preparación de investigadores fue señalada como una de las prioridades de la investigación educativa en México por los diferentes investigadores convocados por el CONACYT durante la fase de preparación del Plan Maestro de Investigación Educativa.⁴ Aunque en este artículo nunca se enfoca el problema con la amplitud requerida, en los párrafos 1 y 2 de la Sección Séptima se formula la necesidad de:

1. Estudios sobre la capacidad, el proceso y los efectos de la investigación educativa y diseños para consolidar la capacidad de investigación. . .
2. Estudios -principalmente en el campo de aprendizaje- que incorporen al maestro a los procesos de investigación educativa.

El mismo Pablo Latapí, Vocal Ejecutivo del PNIIE, en otro extenso artículo llevó a cabo un diagnóstico casi exhaustivo de la investigación educativa en México.⁵ De nuevo, el punto concreto de la formación de los investigadores si no brilla por su ausencia total, sí recibe una atención insuficiente. En las consideraciones finales (Ibidem, p. 48) de carácter prospectivo indica Latapí que el modelo de desarrollo futuro de la IE debería “promover la educación académica del personal de investigación, el rigor metodológico, la mejor difusión de sus resultados, la calidad académica de los proyectos”. Acertadas como son estas sugerencias, sin embargo, no parecen suficientes ni por su extensión ni por su elevado nivel de abstracción para constituirse en pautas adecuadas para subsanar las deficiencias en la formación de los investigadores de la educación.

Finalmente, el Plan Maestro de Investigación Educativa 1982- 1984 elaborado por el PNIIE tampoco supe este nivel insuficiente de atención a los mecanismos necesarios para preparar a los responsables de la investigación educativa.⁶ En la sección dedicada al diagnóstico del personal, en el capítulo II, se reconoce sin ambages que del personal directivo y de apoyo que trabaja en las unidades de investigación educativa casi no hay información.

Asimismo, se reconoce que no hay información precisa respecto a la calificación académica de los investigadores. Tampoco se cuenta con datos sobre la formación en la propia práctica de la investigación. Más grave es la constatación explícita de que no existe una política de formación de investigadores y personal de apoyo a nivel nacional.

El Plan Maestro presenta en el capítulo III un conjunto de indicaciones concretas con el objetivo de lograr una mejor coordinación del conjunto de la IE nacional. El quinto objetivo habla específicamente de la formación de recursos humanos. En conformidad con este objetivo, el Plan Maestro señala como una de las funciones prioritarias (Ibidem, p. III, 12):

“Eleva la eficiencia y calidad de la IE, contribuyendo al mejoramiento y consolidación de aquellos elementos de los que depende la capacidad de investigación en particular, la formación, capacitación y actualización de investigadores y personal de apoyo” (subrayado nuestro).

²Investigación de la Investigación Educativa”, coordinado por Fernando de Hoyos; Ibidem, pp. 543-590.

³La capacidad y el impacto de la investigación educativa”, por Jean Pierre Vielle y la colaboración de A. Navarro, J. Laris y C. Yarza; reporte final del Proyecto PNIIE-RIE, mimeografiado, 1980.

⁴LATAPI, Pablo. “Diagnóstico de la Investigación Educativa en México”, en Perfiles Educativos No. 14 (octubre-diciembre, 1981), pp. 33-50.

⁵LATAPI, Pablo. “Las prioridades de investigación educativa en México”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XI, No. 2, 1981, p. 86.

⁶Plan Maestro de Investigación Educativa, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), México, CONACYT, 1981.

OBJETIVO Y PLAN DEL TRABAJO

La reseña panorámica esbozada en la sección precedente sugiere la necesidad de examinar con cierto detenimiento el proceso de formación de los investigadores de la educación en México.

Nuestro objetivo, más que simplemente informativo, consistirá en presentar una evaluación de los proyectos institucionales que tienen como finalidad primordial la formación de investigadores en el área de la educación.

En conformidad con este objetivo dividiremos la exposición en dos apartados: en el primero, se hará una presentación crítica de los escasos documentos escritos que se refieren a la formación de investigadores educativos y, en el segundo, se analizarán detenidamente los proyectos institucionales más serios que parecen destacar por su labor académica en el proceso de la formación de investigadores competentes.

LA FORMACION DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACION EN LA LITERATURA RECIENTE

La práctica de la investigación científica como una profesión es muy reciente en México, pues data de 1952.⁷ Este retraso en el desarrollo científico no es obviamente privativo de México. El capitalismo periférico y dependiente de nuestro país incide (y dimana, al mismo tiempo) en el raquítico desarrollo de la ciencia. Subdesarrollo científico que es aún más acentuado y perceptible en las ciencias del espíritu o ciencias sociales.

Una faceta concreta de este retraso científico lo constituye la postergación que se observa en México para establecer los programas de posgrado necesarios para generar la investigación y capacitar a los investigadores. Sólo en la década de los setentas comienza el gobierno mexicano a convencerse “de lo útil que resulta para el país dar una orientación adecuada a los programas que a nivel de posgrado están funcionando” (Ibidem, p. 65).

Por lo que a la investigación educativa se refiere y, por ende, a la formación de los investigadores de la educación, el retraso es todavía más acentuado. Sólo a fines de la última década comienzan a cristalizar proyectos concretos. La preparación del CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA (1981) vino a dar un impulso definitivo a estos afanes.

Todavía en 1981 se afirmaba que se había prestado poca atención a la formación de profesores para la realización de la IE en las universidades,⁸ la cual es considerada como la actividad propia de muy pocos especialistas. En nuestra opinión, sin embargo, la misma observación puede expresarse con respecto a la formación recibida por estos “pocos especialistas”, al menos por lo que se refiere específicamente a la formación para la IE.

A partir de 1980 se proponen ya varias soluciones o, al menos, se analizan críticamente las existentes. Jean-Pierre Vielle alude a los Centros de Excelencia en las universidades que pueden convertirse en el elemento dinámico de la investigación.⁹ Presupuesta la reestructuración de estos centros para que no se conviertan en “ghettos de elites”, una de las funciones básicas de tales centros sería el constituirse en instituciones de investigación aplicada y de docencia relacionada con los problemas investigados.

Un año después Fernando de Hoyos presenta ante el Congreso de IE una panorámica actualizada de los estudios existentes acerca de la IE. Un tipo de estos estudios es el dedicado a la formación de investigadores.¹⁰

Fernando de Hoyos consagra un apartado a la revista de los programas existentes en México para la formación de investigadores de la educación. Por lo que a la formación en el interior de la República se refiere, tal vez el común denominador de las instituciones que, al menos teóricamente, deberían contribuir a la for-

⁷DIEZ CASTREJON, L., *Prospectiva del Posgrado, 1982-2000*, copia mimeográfica, México, D. F., 1983.

⁸Formación de Profesores para la Investigación Educativa”, RIECHEDE, documentos mimeografiados, 1981.

⁹VIELLE, J. P., “Microestrategia de Investigación e Innovación para el Desarrollo de la Educación Superior”, RIE, ponencia mimeografiada presentada en la UNAM, 1980.

¹⁰Véase la nota dos.

mación de investigadores de la educación sea la casi total carencia de programas orientados a la formación de tales investigadores. En primer lugar, los llamados Centros y Departamentos de Didácticas se dedican preferentemente a la actualización de los docentes; la preparación para la investigación está prácticamente ausente de tales programas. En segundo lugar, en las Normales no se proporciona ninguna formación práctica. Finalmente quedan los programas de las maestrías en Educación. Con la excepción de tres maestrías, estos programas no pretenden preparar para la IE. Fernando de Hoyos afirma explícitamente que “muy pocas maestrías introducen a la práctica de la investigación como un componente de sus programas o como un método idóneo para la formación de sus educandos”.

Merece la pena destacar las tres conclusiones básicas a las que llega Fernando de Hoyos tras su análisis:

- a) La verdadera “formación para la IE” en México se da en la práctica. De ahí que no sea posible hacerse ilusiones sobre los resultados.
- b) La preparación formal de especialistas es minoritaria.
- c) La inmensa mayoría del personal docente del sistema educativo nunca se incorpora a las actividades de la IE.

Existen, sin embargo, en el país tres maestrías que ocupan un lugar aparte en cuanto a la formación de investigadores: la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey (UEM); la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana y la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

El lugar especial concedido a la UDEM, la UIA y el DIE responde en gran medida a la evaluación de las maestrías en educación en México realizada por Justa Ezpeleta y María Elena Sánchez en su importante libro *En Busca de la realidad educativa*.¹¹

Las maestrías en educación agrupadas por Justa Ezpeleta bajo el rubro de Programas Generales, coinciden en proponer la investigación como uno de los objetivos de formación. Estos programas se imparten en la UNAM-Pedagogía (UNAM P), en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (DIE), en la Universidad Iberoamericana (UIA); en la Universidad Autónoma de Coahuila (UAC) y en la Universidad de Monterrey. (UM).

Sin embargo, la misma investigación destaca que de las cinco maestrías citadas solamente dos (UIA, DIE) integran la investigación en los planes de estudio de acuerdo con los objetivos propuestos (p. 45) para la obtención del grado. Queda excluida la maestría de la UNAM-P porque el programa se orienta fuertemente a la indagación teórica, es decir, “se enfatiza la profundización en los contenidos por sobre la búsqueda empírica (Ibidem, p. 48). En cuanto a las maestrías de la UM y de la UAC, la presencia de un solo curso llamado “Métodos y técnicas de investigación” no es considerada como indicador de un auténtico entrenamiento en investigación.

En resumen, estas cinco maestrías en educación, llamadas generales por Justa Ezpeleta puesto que “aspiran a proporcionar una visión de conjunto de la problemática educativa”, se subdividen en dos grandes grupos: las que enfatizan más el aspecto de formación para la docencia, como son las de la UM y de la UAC y aun la maestría de la UNAM-P, ya que uno de sus objetivos centrales es la formación para la docencia superior; y las maestrías de la UIA y el DIE que, a pesar de las divergencias, coinciden en su interés por formar investigadores.

Dedicaremos, por tanto, la última sección del artículo al análisis detenido de las maestrías en educación de la UIA y del DIE. Ambas maestrías constituyen, en opinión de los expertos, los más altos ejemplos de la enseñanza universitaria enfocada a la formación de profesionales de la investigación educativa en México.

¹¹EZPELETA, Justa y María Elena SANCHEZ, *En busca de la realidad educativa*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, México, D. F., 1982.

DOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DEDICADOS A LA FORMACION DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACION EN MEXICO

La evaluación de ambas maestrías, la de la Universidad Iberoamericana y la del DIE, superará necesariamente el carácter expositivo. Es preciso, por el mismo papel clave que desempeñan, profundizar en la crítica constructiva para apreciar el aporte que las dos maestrías realizan a la investigación educativa mexicana y latinoamericana.

El procedimiento evaluativo constará de dos etapas. En la primera se analizarán por separado cada una de las dos maestrías y, en la segunda, se procederá a la comparación de ambos programas para precisar mejor sus ventajas y limitaciones. Es innecesario insistir de nuevo en que nuestra evaluación será unilateral porque de antemano nos centramos en la investigación.

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (IPN):

Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación

El DIE comenzó una Maestría en Ciencias de la Educación en 1975. Su objetivo central era la formación para la investigación educativa. Este énfasis en la formación de investigadores surge en el DIE como una opción consciente.¹² El estudio de las maestrías en educación existentes en México mostró que faltaban maestrías cuya prioridad fuera la de formar investigadores. En consonancia con esta decisión se formularon dos objetivos imprescindibles para proporcionar esa formación:

- la introducción en la práctica de la investigación dentro de un área específica a través de la participación de proyectos del DIE.
- el desarrollo de criterios para generar prácticas educativas concretas a partir de los resultados de la investigación.

El primer plan (1975-1982) exigía la participación en proyectos de investigación. De hecho, más de la tercera parte de los créditos obtenidos durante el primer año correspondían a estos dos cursos. La tendencia se acentúa durante el segundo año, ya que 11 de los 20 créditos por obtener proceden del trabajo requerido para la preparación de la tesis.

Estos dos tipos de cursos mencionados, presentes en todos los semestres de la maestría, presuponen un principio pedagógico tan laudable como olvidado (al menos en las ciencias sociales): a investigar sólo se aprende investigando.

Esta acertada coincidencia entre ambos cursos no borra, sin embargo, la gradación lógica en el proceso de aprendizaje. En los dos primeros semestres se busca que el alumno se involucre en un trabajo empírico de investigación dirigido por profesores del DIE. Decisivo en el sistema es que al alumno no se le “cuenta” en qué consiste la investigación, sino que se le insta a participar en la generación del marco teórico, en el trabajo de recolección y análisis de datos y en la discusión de las conclusiones. El mismo DIE sintetiza nítidamente su propuesta docente (Ibidem, p. 8).

“La participación en un proyecto tiene como objetivo metodológico... conocer y tener una práctica directa en las diferentes fases del proceso investigativo” (subrayado nuestro).

La formación metodológica para investigar alcanza un nuevo nivel en los semestres siguientes (segundo año), puesto que se exige al alumno que elabore su propia investigación independiente, aunque derivada del macro-proyecto investigativo en el que ha participado durante el primer año.

¹²Programa de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación”, folleto publicado por el DIE, México, D. F., 1980.

En el cuarto y último semestre el alumno cuenta además con la colaboración y críticas constructivas de compañeros y maestros para llevar a cabo su cometido. El seminario obligatorio de tesis es el lugar más idóneo para fomentar este tipo de interacción científica.

Un complemento particularmente fructífero en nuestra opinión de los seminarios comentados son los cursos de metodología y epistemología I y II. En ellos se pretende “comparar las características más sobresalientes de las estrategias metodológicas empleadas en los diferentes proyectos”, a fin de adquirir mediante la crítica de investigaciones empíricas concretas el conocimiento de las principales corrientes epistemológicas.

El plan, vigente de 1975 a 1982, encontró dificultades insoslayables. Tal vez la principal fue la incapacidad de operacionalizar los grandes planteamientos propuestos en los cursos teóricos. Los alumnos no tenían entrenamiento previo, ni los cursos del DIE lo proporcionaban de modo adecuado. Además los alumnos son absorbidos por el sistema laboral con lo que se dificultaba la terminación de la tesis.

Surge así el nuevo plan para 1983-1984. Los cambios principales fueron en primer lugar el esparcir los cursos en los dos años, a diferencia del plan previo en el que los cursos se concentraban en el primer año y el segundo se dedicaba exclusivamente a la investigación; en segundo lugar, el exigir la inserción del alumno desde el principio en un proyecto de investigación. La forma concreta es la siguiente: en el primer medio año tiene lugar la introducción al campo de investigación y en el segundo medio año se lleva a cabo la formulación del proyecto de tesis, con lo que se pretende que salgan tesis manejables durante el bienio que dura la maestría, lo cual permitirá aumentar el promedio de titulación.

En este nuevo plan, por tanto, se le asigna al alumno desde el principio a un proyecto de investigación, aunque durante los tres primeros meses puede haber cambios. Permanece, sin embargo, el “aprendizaje artesanal”, según la acertada expresión del Dr. Eduard Weiss. En este proceso se trabaja bajo la creencia de que no hay una metodología y de que a cada metodología corresponden unas técnicas más pertinentes. Además dentro de cada proyecto, se hace una reflexión metodológica a posteriori. Con todo, el componente epistemológico de la maestría sí perderá peso con relación al primer plan (1975-1982) y, además, se trasladará hacia el final del bienio y se llevará a cabo de acuerdo a ciertos ejes (descripción, explicación, etc.) y de acuerdo a ciertas corrientes teóricas.

Finalmente, por lo que concierne a la asesoría de tesis y al trabajo en proyectos, los cambios concretos en el nuevo plan serán los siguientes: en el primer año, los cursos ocuparán 2/3 del tiempo y el proyecto de tesis 1/3, mientras que en el segundo año las proporciones de tiempo serán al revés.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA:

Maestría en Educación (1983-84)

La simple lectura rápida del folleto introductorio a la maestría en educación de la UIA permite detectar la diferencia de enfoque con la maestría del DIE.¹³ En la UIA, este programa no ha sido creado con el objetivo primordial y casi exclusivo de formar investigadores, como es el caso en el DIE. El objetivo general es la formación de verdaderos especialistas que puedan transformar los sistemas educativos vigentes a base del estudio, la investigación, el servicio en el campo y la crítica reflexiva“ (Ibidem, p. 10).

El énfasis, por tanto, no recae en la formación de profesores universitarios (tampoco en el DIE), sino en “la formación de especialistas en educación con entrenamiento para el cambio innovativo que estimule el desarrollo humano en el sentido no elitista, sino global“.

Una de las varias capacidades que deberán adquirir estos especialistas es la de “realizar investigaciones encaminadas a la búsqueda de estrategias para transformar los sistemas educativos ... “

Con este objetivo en mente, los alumnos iniciarán investigaciones nuevas o aplicarán investigaciones previas a problemas concretos.

¹³Desarrollo Humano. Maestría en Educación 1983-1984”, Folleto publicado por la Universidad Iberoamericana, México, D. F., 1983.

El programa diseñado en la UIA para lograr objetivos específicos de la investigación educativa comprende tanto cursos introductorios como seminarios.

El primer curso introductorio, que es también un prerrequisito indispensable, trata de la investigación educativa. Concluido el primer semestre (tres cursos), comienza un paquete de nueve seminarios obligatorios. De nuevo, un tercio de estos seminarios están dedicados a la metodología y la práctica de la investigación educativa (I-II-III). Esta segunda fase comprende 40 créditos. Los restantes 40 créditos se pueden obtener en los seminarios optativos. El folleto enumera 22 seminarios optativos distintos, de los cuales solamente uno (llamado taller de investigación) parece estar específicamente diseñado para la investigación.

Resta todavía la opción terminal -20 créditos más- que consiste en la elaboración de una tesis de investigación.

Antes de iniciar la comparación entre ambos programas de maestría en educación, el del DIE y el de la UIA, es conveniente analizar con más detenimiento los cursos de investigación educativa de la UIA, ya que contamos con la información apropiada. Pasamos, por tanto, de una evaluación cuantitativa a una cualitativa.

¿Qué clase de formación investigativa reciben los alumnos de la maestría en educación? Comencemos con el primer curso de introducción a la IE, que es uno de los tres prerrequisitos exigidos a todos los candidatos.

El objetivo primordial es introducir al alumno en el campo de la investigación científica y, concretamente, en la problemática de las ciencias sociales. El énfasis recae en los procesos de comprensión de la simbología científica y en la reflexión sobre las bases teóricas del procesamiento científico.

El curso está subdividido en cuatro grandes temas:

1. Introducción a la Lógica de las Ciencias Sociales. Los autores citados son muy conocidos: Ernest Nagel, Karl Popper, Koppin, etc.
2. Filosofía de la Ciencia. La bibliografía incluye a Juan Hessen, Jorge Serrano y Wartopsky, entre otros.
3. El Problema de la Investigación Científica. Se recomienda a nombres como Bourdieu, Bunge, Castells y Hempel.
4. La Investigación en Ciencias Sociales. En el apoyo bibliográfico aparecen Eli de Gortari, Nagel, Bourdieu y otros.

Esta breve reseña muestra algunos rasgos interesantes. El curso es claramente propedéutico. Se sitúa el problema teórico de la IE en el amplio contexto de las principales tendencias epistemológicas desde el empirismo y positivismo (Nagel, Popper, Hempel) hasta el marxismo (Bourdieu, Castells).

Aunque los alumnos deben trabajar en grupos pequeños y ellos son los responsables de la dinámica de cada sesión, es evidente que el curso -tal vez por su carácter introductorio- es plenamente teorístico. En este curso más que hacer investigación (aunque sea rudimentaria), se habla acerca de los problemas de la investigación.

¿Qué ocurre con los tres seminarios de investigación educativa? Afortunadamente el teoricismo desaparece en estos tres seminarios seriados. En ellos se enseña a investigar investigando, aunque de una manera gradual. En el primer seminario, tras dedicar escasas sesiones a la lectura y discusiones de autores como Kerlinger, Boudon y Lazarsfeld, se entra de lleno a elaborar tareas prácticas en las que se aprende a seleccionar variables, definir las e identificar dimensiones con el objeto de construir los indicadores pertinentes. Al concluir este primer taller, el alumno debe realizar un ejercicio escrito en el que cubra los principales pasos del proceso de investigación.

- definir un problema,
- identificar y definir operacionalmente los conceptos,
- elaborar una hipótesis y especificar las relaciones entre las variables,
- proponer un esquema para contrastar la hipótesis propuesta.

Este mismo esquema básico es retomado y enriquecido con otros temas más avanzados (tipologías, muestreo, cuestionarios) en los dos seminarios siguientes. En el tercer seminario se exige a los alumnos que lleven a cabo una investigación empírica, según las pautas aplicadas previamente, y se les pide un trabajo escrito en el que den cuenta, minuciosamente, de todas y cada una de las etapas de la investigación.

CONCLUSION

Evaluación comparativa de las maestrías en educación del DIE y de la UIA.

La somera descripción previa de ambos programas conduce a la convicción de que los dos están estructurados para la formación de investigadores en el área de la educación. En otras palabras, los alumnos de ambas maestrías no pueden concluir tales estudios, ni en el DIE ni en la UIA, sin tener los conocimientos y la experiencia necesaria para desarrollar una investigación empírica.

Los estilos son distintos, evidentemente.

El proyecto de la UIA es más formal y adopta más claramente los cánones de enseñanza de la investigación empírica típica de las universidades norteamericanas. No presupone ninguna experiencia investigativa por parte de los principiantes. Parte casi de cero, por lo que a investigación educativa se refiere, y avanza gradualmente en el lento proceso de capacitar a los alumnos en el difícil arte de la investigación.

La maestría del DIE se dirige a candidatos con mayor capacidad inicial, según parece. El aprendizaje de la mecánica de la investigación científica se apoya más que en métodos estereotipados, en la colaboración estrecha con experimentados asesores.

A pesar de las diferencias innegables que median entre ambas maestrías, lo importante por el momento es subrayar que las dos proporcionan la formación requerida para que en México surjan investigadores de la educación, en el pleno sentido de la palabra.

Otro problema es si sólo dos instituciones universitarias responden a las demandas de investigadores de la educación que existe en México hoy día. La respuesta cabal a tal pregunta, sin embargo, sobrepasa los límites de este informe.