

Elaboración de tesis de posgrado en educación desde experiencias en procesos formativos

Elaboration of postgraduate thesis in education from experiences in training processes

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara
anaceciliava@yahoo.com.mx

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar experiencias implicadas en la elaboración de tesis de dos posgrados en educación¹. El estudio se hace mediante la recuperación de las voces de los tesistas a través de entrevistas estructuradas; el propósito es destacar las acciones formativas que se dieron durante el proceso de elaboración de tesis. En un primer momento se describen las características de los dos posgrados de estudio, que constituyen la muestra de esta investigación: Posgrado “A” y Posgrado “B”. Posteriormente, y sin la intención de hacer un estudio comparativo, se analizan las opiniones de los tesistas con la finalidad de identificar situaciones que se dieron durante la elaboración de las tesis, partiendo del supuesto de que la formación implica una serie de experiencias que merecen ser analizadas y comprendidas en el seno de la cultura formativa de los posgrados. Los resultados muestran que los contextos formativos permiten el acceso a la cultura de la investigación, y en ella se dan interacciones que favorecen o, en su defecto, dificultan la elaboración de las tesis.

Palabras clave: elaboración de tesis; posgrados en educación; procesos formativos; culturas de formación en los posgrados.

Abstract

The objective of this study is to analyze the experiences involved in the elaboration of two postgraduate thesis in education. The study is done with the recovery of the voices

¹ A lo largo de este estudio se utilizará la palabra tesis como análoga de documento recepcional (DR), término que refieren algunos posgrados como el posgrado B, pero que no trastoca el propósito de referir con ello toda producción escrita y terminal que le permite al egresado obtener su grado ya sea de Maestro o Doctor.

of the thesis students who graduated from both programs; The purpose is to highlight the actions that occurred during the process of writing thesis. At first, the characteristics of postgraduate studies are described: Postgraduate “A” and Postgraduate “B”. Subsequently, and the intention to make a comparative study, the analysis of the opinions of the recipients in order to identify, the situations that occurred during the preparation of the evidence, the fact that the training involves a series of experiences that deserve be analyzed and understood within the formative culture of postgraduate studies. The results evidence that formative contexts allow access to culture of research, and in there are given interactions that favor or complicate the writing thesis.

Keywords: *thesis elaboration; postgraduate studies in education; training processes; postgraduate training cultures.*

Introducción: posgrados y contextos

La formación para la investigación en los posgrados se favorece cuando se realiza en un espacio colectivo de construcción investigativa, integrado por miembros activos y productivos en líneas de investigación vigentes y pertinentes, o en cuerpos académicos enmarcados en las políticas y normas institucionales. Una condición *sine qua non* consiste en no perder de vista el conjunto de actividades que plantea la investigación y que a su vez contiene múltiples aspectos particulares, entre los que se pueden señalar: problematizar; construir categorías y observables; fundamentar teóricamente; recoger evidencias y analizarlas para dilucidar los fenómenos observados con base en el problema de estudio; realizar un reporte bajo las reglas establecidas por la instancia científica donde se va a difundir.

La comunidad científica del programa educativo, que acoge al aprendiz, debe ser paciente y colaborativa con él para que su destreza vaya avanzando gradualmente con criterios de rigurosidad, y poder al final otorgarle el primer aval como científico: la obtención del grado. Como ha indicado un estudio ya tradicional dentro de la didáctica del aprender-haciendo (Joyce y Showers, 1981) no sólo hay que hacerlo en colectivo, sino luego hacerlo bajo la propia responsabilidad del aprendiz, pero vigilada por algún miembro experimentado de la comunidad para obtener la necesaria retroalimentación.

Este modelo aplica de distinta forma a los programas profesionalizantes y de formación de investigadores. En el primer caso se trata de aplicar la ciencia establecida a contextos profesionales; en el segundo, de situarse en los límites del conocimiento difundido y generar nuevas tesis. Pero en ambos casos existe la rigurosidad de establecer un problema, una forma teórico-

metodológica de abordarlo, presentar y discutir evidencias y plantear perspectivas para futuros trabajos. Por lo tanto, ambas modalidades requieren de un abordaje conjunto teoría-práctica en problemas reales y con el apoyo de una comunidad experimentada. Se trata según Moreno, Jiménez y Ortiz (2010), de la creación de una nueva cultura académica, la cual únicamente se adquiere practicándola en el seno de una comunidad bajo los procedimientos establecidos en este contexto.

Sin embargo aun con estos procesos formativos los estudiantes de un posgrado enfrentan diversas dificultades que pueden darse desde dos escenarios: los intrínsecos al programa educativo de formación, y los extrínsecos que tienen que ver con aspectos externos al programa. En el primer escenario ubicamos situaciones como la comunicación e interacción entre los estudiantes, los docentes, el coordinador, los tutores y los lectores; interacción que cuando se da en un escenario de comunicación, diálogo y compromiso genera situaciones favorables para la formación de la investigación expresada en la elaboración de las tesis. En el segundo escenario nos enfrentamos a aspectos ligados a situaciones personales de los estudiantes como sus condiciones familiares; económicas, el estar becados o disponer de tiempo para sus estudios; el poseer habilidades específicas hacia la investigación, la intervención o producción de conocimientos en ámbitos específicos con alcances y en contextos distintos de acuerdo a la naturaleza del posgrado; las enfermedades y situaciones emocionales; lo que afecta los desempeños y el éxito en cuanto a la conclusión del posgrado.

La tesis es, por ende, resultado de un proceso donde interactúan factores personales, académicos y formativos. Jiménez (2009) señala aspectos relacionados a las comunidades de investigación donde señala que privan intereses tanto privados, profesionales y colectivos, como “propósitos que se gestan en las instituciones, las comunidades y las redes de académicos” (Jiménez, 2009, p. 114). En estas instancias se desarrollan aprendizajes sobre el oficio científico, pero a su vez se involucran disposiciones para referir lo que es viable y accesible en el oficio. Podemos señalar que coexisten elementos tanto de carácter individual como colectivo en los procesos de elaboración de tesis.

Otro aspecto no menos importante son las exigencias de los programas para concluir en tiempo y forma con el requisito de la titulación, aspecto que hace que los trabajos de investigación se tengan que acotar a estos dispositivos. Y esto repercute en la calidad de los documentos como lo señalan García, Grediaga y Landesmann (2003).

Con base en lo anterior, las tesis adquieren capital importancia, pues no sólo reflejan la comunicación, interacción y los procesos formativos entre lectores, académicos, directores de tesis y coordinadores, sino que expresan la creatividad y habilidades propias del estudiante; pero además son indicadores fundamentales en la ponderación de la calidad de un posgrado ya que con ello se miden los índices de eficiencia terminal, requisito esencial en la evaluación de programas educativos.

El itinerario metodológico

Para analizar las experiencias en la elaboración de tesis de dos posgrados se siguió una ruta que abarcó los siguientes momentos: i) descripción de los programas que se estudian en esta investigación; ii) recuperación de las voces de tesis², para destacar las experiencias de aprendizaje; iii) análisis de las valoraciones y el correlato con las culturas de formación de los posgrados. La nomenclatura que muestra estas voces se estructuró de la siguiente manera: E= narrativa tomada de entrevista; el número siguiente corresponde al dato asignado al sujeto entrevistado; A y/o B corresponde al código asignado al posgrado de estudio, Doctorado en Educación o Maestría en Educación respectivamente.

Es importante aclarar que, dada la naturaleza descriptivo-cualitativa del estudio, no es la reiteración de las perspectivas de los entrevistados lo que genera la interpretación sino los sentidos de las narrativas.

Tipo de estudio

La demarcación epistemológica de este trabajo se inserta en un enfoque cualitativo con un marco inductivista y subjetivo (Cook y Reichardt, 2000). Desde esta lógica, una de las intenciones de los estudios cualitativos es comprender la realidad y generar teorías partiendo de la observación de los fenómenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por sus alcances es un estudio exploratorio; este tipo de estudios, entre otros fines buscan conceptualizar una situación determinada y se utiliza cuando se requiere construir nuevas categorías conceptuales (Yuni y Urbano, 2014). La investigación se pensó en varias etapas las cuales se muestran en el cuadro 1.

² Para esta investigación, nos remitiremos a tesis ya graduados de programas de posgrado educativos, quienes al tener esa condición pueden reconocer cómo se dieron sus experiencias de formación con el director de tesis y qué tanto éstas favorecieron la producción de sus tesis.

CUADRO I. ETAPAS Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

ETAPA	TAREAS
Definición de las unidades de observación. Instituciones: Posgrado “A” y Posgrado “B”. Sujetos: egresados titulados. Documentos: tesis de posgrado.	Descripción del plan de estudios; Revisión de la planta académica; Análisis del Reglamento de Estudios de Posgrado; Análisis de tesis de posgrado.
Enunciación de los alcances del estudio a través de la definición de los objetivos. Revisión del estado del arte.	Guion de trabajo; Elección de la muestra; Diseño de instrumentos.
Trabajo de campo.	Entrevistas a egresados titulados; Transcripción de las entrevistas.

Muestra

La unidad de análisis son las experiencias formativas que favorecieron la elaboración de la tesis. En este tipo de muestreo los casos se seleccionan para poder comparar ciertos rasgos, procesos y experiencias de las unidades de observación (Flick, 2007). Bajo este razonamiento se eligieron dos instituciones de educación pública con diferencias en cuanto a su tamaño y estructura dentro del subsistema de la educación superior que tienen como oferta educativa un Doctorado en Educación y una Maestría en Educación. Esta estrategia se hizo con base en la siguiente argumentación: aunque cada institución tiene un contexto educativo particular, las prácticas de acompañamiento tutorial en el apoyo a las direcciones de tesis, que construyen de manera conjunta el binomio director-estudiante, son las que permean experiencias formativas en la elaboración de las tesis. Un criterio básico para la selección de los entrevistados fue el haberse titulado.

Las técnicas de recolección de datos

Yuni y Urbano (2014) nos dicen que “el concepto trabajo de campo alude a las acciones que tiene que realizar el investigador para efectuar la observación/medición de los fenómenos empíricos” (p. 69). Con base en esta idea la lógica del trabajo de campo se realizaron entrevistas con egresados titulados. La entrevista semiestructurada propuesta por Flick (2007) fue la base para obtener información focalizada sobre las experiencias de los estudiantes. El registro de la información se realizó a través de grabaciones de audio y posteriormente se llevó a cabo la transcripción respetando las narrativas de los entrevistados. Con la entrevista se buscó conocer la experiencia que durante el proceso formativo tuvieron los estudiantes egresados, con relación a la construcción de la tesis. Para tales efectos se utilizó un guion que orientó el protocolo al momento de la entrevista personal, pero se tuvo el cuidado de

dejar en completa libertad a los entrevistados para que expusieran libremente sus experiencias formativas.

Caracterización de los posgrados de estudio

En este punto se describen las características de los dos posgrados en educación, objeto de estudio en este trabajo: Posgrado “A” y “B”. La caracterización de estos posgrados permite delinear las lógicas normativas de funcionamiento en los programas, y en esta dinámica de creación de situaciones favorables para formar investigadores, entra en juego el análisis de la organización institucional y administrativa. El primer punto de este análisis es la presentación de los programas para determinar qué tipo de investigación abordan.

Los casos de estudio son contrastantes: se trata de una maestría y un doctorado, el primero con una orientación profesionalizante o de aplicación de la ciencia establecida; y el segundo con una orientación para la investigación o generación de nuevos conocimientos. Esta distinción coloca, a los usuarios, en dos condiciones diferentes para la formación investigativa.

El segundo punto son los propósitos y los perfiles de ingreso y egreso de los programas, para confirmar que existe coherencia entre la orientación del programa con los perfiles tanto de ingreso como de egreso.

El tercer punto describe las condiciones institucionales de la comunidad investigativa que apoyan la formación de los estudiantes. En este sentido, es importante determinar si existen líneas de investigación en el programa así como cuerpos académicos institucionales, y si es posible relacionar estas líneas y cuerpos académicos con las temáticas de las tesis. Para ello se muestran cuatro cuadros: la organización de la comunidad investigativa con sus líneas de investigación de los programas y cuerpos académicos institucionales (cuadro 4); la vinculación de las tesis con las líneas de investigación del programa y los cuerpos académicos (cuadro 5); la normatividad de la tesis y el examen de grado (cuadro 6); y el número de titulados (cuadro 7).

Las tesis pueden ser vinculadas con los cuerpos académicos o con las líneas de investigación del programa. En el caso del doctorado, las doce tesis se vinculan con las líneas de investigación, pero están repartidas en forma desigual. La línea denominada “Sujetos, dinámicas y resultados de instancias e instituciones educativas” agrupa seis de las tesis; por su parte, la línea “Procesos y dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje en modalidades convencional y no convencional”, agrupa a cinco; y “Relaciones de las instituciones e instancias educativas con los entornos sociales”, una. También en la Maestría en Educación hay vinculación, pero ahí sólo con tres de los cinco cuerpos académicos.

CUADRO 2. GENERALIDADES SOBRE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

	POSGRADO A	POSGRADO B
Nombre	Doctorado en Educación	Maestría en Educación
Generación	Generación única (2011-2014)	Cinco generaciones (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017)
Disciplina	Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación
Orientación	Investigación	Profesionalizante

CUADRO 3. PROPÓSITOS Y PERFILES DE INGRESO Y EGRESO DE LOS PROGRAMAS

	(A)	(B)
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> - Formar investigadores educativos de alto nivel capaces de realizar investigación orientada a la mejora educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Incidir en la mejora del ámbito educativo - Aportar reflexiones teóricas y prácticas, ante las demandas - Ofrecer alternativas para la formación continua
Perfil de Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor investigador - Conocimiento literatura educativa - Formación metodológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos educativos básicos - Conocimiento general de la problemática educativa - Conocimientos básicos de la tecnología y uso del idioma
Perfil de Egreso	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación a la investigación - Liderazgo - Diseño proyectos de innovación 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión y liderazgo - Sustentaciones teóricas de las políticas y prácticas educativas - Compromiso social - Diseñar y aplicar políticas y didácticas

CUADRO 4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS PROGRAMAS Y CUERPOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES

(A)	(B)
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN	LÍNEAS DE TRABAJO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones de las instituciones e instancias educativas con los entornos sociales - Sujetos, dinámicas y resultados de instancias e instituciones educativas - Procesos y dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje en modalidades convencional y no convencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos formativos - Procesos curriculares - Gestión Educativa
CUERPOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES	CUERPOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Innovación y Entornos Socio-Culturales en la Educación Básica. - Educación y entornos socioculturales 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión Educativa - Lenguaje, discurso y argumentación - Educación y sociedad - Tendencias socioeducativas y tecnológicas - Sociedad y región

CUADRO 5. VINCULACIÓN DE LAS TESIS CON LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA Y LOS CUERPOS ACADÉMICOS

(A)	(B)
<p>RELACIONES DE LAS INSTITUCIONES E INSTANCIAS EDUCATIVAS CON LOS ENTORNOS SOCIALES</p>	<p>GESTIÓN EDUCATIVA</p>
<p>Tesis: Líneas de acción para el desarrollo de escuelas inclusivas</p>	<p>Trabajo recepcional (TR): La evaluación del desempeño docente desde una perspectiva participativa y comprensiva: el caso de la preparatoria no. 1 de la Universidad Autónoma de Nayarit.</p>
<p>SUJETOS, DINÁMICAS Y RESULTADOS DE INSTANCIAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS</p>	<p>TR: Propuesta de gestión curricular para Bachillerato de la Universidad Autónoma de Nayarit</p>
<p>Tesis: La construcción de mundo propio por parte de los y las adolescentes escolarizados de tercero de secundaria</p>	<p>TR: La gestión de las TIC en las escuelas de educación primaria del estado.</p>
<p>Tesis: La cultura escolar en la benemérita y centenaria escuela normal de Jalisco desde las representaciones sociales de los estudiantes y profesores</p>	<p>TR: Las prácticas de dirección en una escuela primaria.</p>
<p>Tesis: Asesores técnico pedagógicos de educación básica como usuarios de la producción científica educativa desde sus representaciones sociales</p>	<p>TR: Escuela de tiempo completo ¿opción de mejora educativa?</p>
<p>Tesis: La construcción social recíproca entre las identidades psicosociales y la convivencia escolar cotidiana</p>	<p>TR: La función social de la Universidad Autónoma de Nayarit a través de TVB</p>
<p>Tesis: La producción e intercambio de formas simbólicas digitalmente mediadas y su implicación en los procesos de construcción de la identidad personal de adolescentes de secundaria.</p>	<p>TR: Las prácticas de gestión escolar en el nivel medio superior</p>
<p>Tesis: Las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de secundaria</p>	<p>LENGUAJE, DISCURSO Y ARGUMENTACIÓN (No hay trabajos recepcionales vinculados a las LGAC de este C.A.)</p>
<p>Tesis: Representaciones sociales de la obesidad infantil en niños y niñas de educación primaria.</p>	<p>EDUCACIÓN Y SOCIEDAD</p>
<p>PROCESOS Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN MODALIDADES CONVENCIONAL Y NO CONVENCIONAL</p>	<p>TR: La relación entre las prácticas de socialización de lecturas en el aula y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior, modalidad mixta</p>
<p>Tesis: Trayectorias escolares de las los docentes egresados de diplomados a distancia en TIC y su incidencia en las prácticas de educación primaria en Jalisco.</p>	<p>TR: La inclusión desde las interacciones en una aula de educación media superior</p>
<p>Tesis: Formación profesional de docentes wixaritari de educación primaria del norte de Jalisco.</p>	<p>TR: La práctica de lectura en la formación inicial del docente de educación primaria</p>
<p>Tesis: Competencias docentes desarrolladas en la enseñanza de la historia local por profesores de Guachinango Jalisco.</p>	<p>TR: Propuesta curricular para promover la comprensión ética de un proyecto de vida en el nivel medio superior.</p>
<p>Tesis: El sentido docente y procesos de cambio en estudiantes normalistas frente a su acercamiento al trabajo docente</p>	<p>TR: Sentido del estudio en jóvenes de 15 a 18 años</p>
<p></p>	<p>TENDENCIAS SOCIOEDUCATIVAS Y TECNOLÓGICAS</p>
<p></p>	<p>TR: Prototipo de aplicación web para el registro, evaluación y seguimiento del desarrollo (logro) de las competencias, como práctica pedagógica en los bachilleratos tecnológicos incorporados al SNB</p>
<p></p>	<p>TR: El desarrollo rítmico y auditivo mediante el instrumento de guitarra: una propuesta multimedia para la iniciación musical.</p>
<p></p>	<p>TR: Curso práctico de autoaprendizaje para el diseño de ambientes virtuales en aulas multimedias.</p>
<p></p>	<p>TR: Los profesores y los usos de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos enseñanza-aprendizaje del nivel medio superior en Tepic, Nayarit.</p>
<p></p>	<p>SOCIEDAD Y REGIÓN</p>
<p></p>	<p>(No hay documentos recepcionales vinculados a la LGAC de este C.A.)</p>

CUADRO 6. LAS TESIS Y EL EXAMEN DE GRADO

	(A)	(B)
Nombramiento del director	El director de tesis se nombra en el primer semestre	El director se nombra en el segundo semestre
Periodo de titulación	En el séptimo y último semestre deben titularse	Titulación a más tardar en un semestre posterior al programa
Modalidad de Titulación	Sólo Tesis de investigación	Dos modalidades: - Aplicación o propuesta de estrategias innovadoras o Diseño Innovador en currículum, Evaluación, o Gestión - Tesis de investigación
Examen de grado	Dos exámenes: Primero un examen de borrador Luego la defensa final con el Comité tutorial (3) y dos vocales externos	Un examen: Defensa final con el director de tesis y dos lectores

CUADRO 7. NÚMERO DE TITULADOS

(A)	(B)
12 egresados y 12 titulados: nueve en el cuarto y último año del programa, tres en el sexto año (a los dos años del egreso)	5 estudiantes, primera generación (71.11% del total) 8 estudiantes de la segunda (88.8% del total) 6 estudiantes de la tercera (60% del total) No existen todavía titulados en las generaciones cuatro y cinco) 45% de estudiantes que se titularon antes de 6 meses del egreso, de conformidad con el reglamento

CUADRO 8. EJES Y ÁREAS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA

	(A)	(B)
Duración del programa	Siete semestres	Cuatro semestres
Estructura	- Área básica obligatoria en 3 semestres - Materias en cuatro ejes para la elaboración de la tesis: Eje Teórico y epistemológico Eje metodológico Eje de investigación Eje de difusión	- Área básica obligatoria en 3 semestres - Un semestre de orientación terminal
Orientaciones terminales	Sin orientaciones terminales	- Orientación terminal en docencia para la Educación básica o - Docencia para la Educación media superior - Gestión Educativa
Modalidad	Presencial	Presencial

CUADRO 9. DISTINCIONES INSTITUCIONALES

(A)	(B)
- Sin reconocimiento del PNPC	- Con reconocimiento del PNPC (Programa nacional de posgrados de calidad, hasta la generación 2015-2016)
- Cuatro de 12 alumnos becados por la Secretaría de Educación del Estado	- Alumnos becados por CONACYT en las generaciones 2014-2015 y 2015-2016 y en la generación 2016-2017 por el patronato-B
- Cuatro maestros en el SNI	- Dos maestros en el SNI
- Diez profesores con perfil PRODEP	- Quince profesores con perfil PRODEP

El producto terminal es una tesis de investigación como la única opción de titulación; la composición del jurado para el examen de grado se conforma de cinco miembros. El programa se cursa en siete semestres, el director de tesis es nombrado al inicio de los programas, en el primer semestre y la titulación se programa para la finalización del semestre en caso del doctorado.

Los propósitos de titulación se cumplen en la mayoría de los casos: el 45% de los titulados en el programa de maestría cumple con el propósito de hacerlo antes de 6 meses, y el 75% de los de doctorado lo hicieron al terminar el séptimo semestre, lo cual demuestra la alta eficiencia de los dos programas.

El cuarto punto es la trayectoria formativa para la investigación que se observa en la cuadro 8. Como se observa, la fase de investigación cubre la mayor parte del plan de estudios en programa de doctorado. En cambio en el programa profesionalizante existe una primera parte con un área común de tres semestres de duración, y luego una fase especializante. Esto significa que la parte dedicada a la investigación es muy breve, pues sólo abarca un solo semestre.

En cuanto a las distinciones que han tenido los programas, la caracterización se muestra en la cuadro 9.

El análisis de estos datos permite concluir que están planeadas las condiciones necesarias y se han logrado algunos resultados que sugieren que los programas seleccionados han logrado crear las bases requeridas para lograr la formación inicial de los investigadores en el campo de la educación, ya que:

1. Existe una comunidad de investigadores, como lo prueba la existencia de cuerpos académicos institucionales, líneas de investigación en los programas, que algunos de ellos pertenecen al SNI y la mayoría tienen perfil PRODEP;
2. La comunidad se hace cargo de los estudiantes para la dirección de tesis, desde el inicio del programa, ya sea en el primero o en el segundo semestre;
3. En la mayoría de los casos se logra terminar el producto: la tesis de grado, que es defendible ante un jurado;

4. Las tesis son relacionables con las líneas de investigación o con los cuerpos académicos, lo que prueba la participación de estas instancias en la formación;
5. Los ejes curriculares y las orientaciones terminales están enfocadas a la formación para la investigación, ya sea en su carácter profesionalizante, como en la maestría, o en su énfasis en la formación investigativa en caso del doctorado.

Las experiencias formativas

Las experiencias formativas en un posgrado se definen como aquellas situaciones que involucran la relación intersubjetiva para favorecer y generar aprendizajes ligados al programa educativo y que permiten la elaboración del documento terminal para la obtención del grado.

La formación es un dispositivo cuya convocatoria permite un *darse y hacerse* desde una cultura tanto instituida como instituyente y es un acto en construcción continua. Siguiendo a Ramírez (2016):

En la formación, no nos preguntamos cómo se constituyen los sujetos, sino cómo se elabora la cultura, esto alude a un proceso continuo, abierto, permanente, no cerrado en sí mismo, ni abrigado en una lógica identitaria. Cómo se elabora, no es cómo se conforma, sino cómo se da siendo. (Ramírez, 2016, p. 74)

Desde el pensamiento de esta autora, los procesos de formación se conforman desde las culturas instituidas e instituyentes, que están en continua transformación y reconstrucción, son procesos abiertos y en ellos intervienen las comunidades conformadas por sujetos cuya acción representa una convocatoria de saberes y prácticas. Las tesis, por tanto, no son solamente escritos acabados y mudos, sino una muestra de la formación en tanto concreción de saberes, habilidades y formas de comprender y apropiarse de las reglas del oficio de la investigación. Son testimonio vivo de una cultura que forma y que se constituye desde la formación, pero también desde las posibilidades del sujeto de la formación, de sus tiempos, disposiciones y de un bagaje producto de culturas formativas y saberes integrados en un *underground* asimilado, pues no hay sujeto sin historia y la formación no se da en una hoja en blanco.

Comprender los programas desde dentro implica analizar las culturas de formación, las formas de aprender y enseñar, los estilos de transmisión de las comunidades de formación, los antecedentes del sujeto de la formación, para entender desde ese marco las acciones que favorecieron la escritura y elaboración

de las tesis, como documentos terminales de investigación. Al considerar a la formación como “un movimiento permanente entre convocatorias, encargos y figuras construidas en lo histórico social” (Ramírez, 2015, p. 74), queremos valorar la formación en los posgrados no sólo como adquisición de conocimientos, sino como el aprendizaje de una cultura con sus complejidades y tensiones en la producción y reproducción de prácticas.

En las respuestas de los entrevistados trataremos de destacar este andamiaje: procesos de formación, culturas de investigación, experiencias de aprendizajes. El tipo de comunicación durante la dirección de tesis es parte de un entramado formativo, ya que de la comunicación dependen estilos y prácticas instituidas de enseñanza. Analizaremos estos tópicos mostrando las narrativas de los entrevistados desde los siguientes rubros:

a) Las experiencias de aprendizaje en contextos de formación

En ambos posgrados prevalece una cultura formativa ligada a la figura de un director de tesis que se asigna desde el primer semestre. Esta figura no sólo ofrece elementos teóricos o metodológicos, también aligera la sobrecarga emocional que generan las tensiones que se dan durante el curso de los posgrados como podemos ver en las siguientes narrativas:

Yo sentí el apoyo de mi directora de tesis, en mis momentos de dificultad personal, le confiaba mis problemas familiares, de salud, me sabía escuchar y me daba apoyo (E3, A).

Fue muy estricta, pero siempre apoyo mi proceso. En los coloquios sabía que me iba a dar apoyo, aunque luego ya en privado me confiaba sus opiniones más estrictas en un afán constructivo (E2, A).

La vivencia de la amistad y la integración fue buena, mi director de tesis ha sido comprensivo, hasta la fecha seguimos trabajando juntos y colaborando en publicaciones y proyectos (E3, A).

Ha habido disposición de los profesores para atender nuestras necesidades, el apoyo de manera atinada, muestran interés, esto ha ayudado a avanzar (E1, B).

En mi equipo tutorial hubo un diálogo y una amistad que hasta la fecha pervive (E2, B).

Con base en las narrativas anteriores es posible destacar que los principales aportes de las comunidades de formación están relacionados con elementos no sólo de aprendizajes cognitivos que se quedan a nivel de enseñanzas técnicas o prescriptivas, sino de dimensiones que incluyen el diálogo, el reconocimiento del estudiante en el contexto de un mundo no sólo académico sino personal. El contexto sociocultural es considerado, desde las narrativas, como un elemento que favoreció los aprendizajes ligados a la esfera de la amistad, de apoyo, de la integración, del partir de necesidades, del diálogo.

Es necesario hacer notar que los aprendizajes valorados de manera significativa son los que engloban el reconocimiento de compromisos y necesidades propias de los sujetos en formación.

b) Las reuniones con el director de tesis

Los egresados señalan que reunirse con su director fue importante ya que les permitió avanzar. Los tipos de reunión no fueron exclusivamente presenciales, como señalan los entrevistados, sino que abarcan encuentros virtuales igualmente efectivos en cuanto comunicación en línea que retroalimenta, anima y le da seguridad al estudiante en el proceso de su investigación:

Yo me reunía por lo menos dos veces al mes pero en línea seguíamos trabajando y entonces eso permitió que yo fuera avanzando de manera rápida (E1, A).

La asesoría para la construcción del informe de tesis fue permanente, las sesiones fueron a distancia y presenciales, las presenciales se realizaban al menos una ocasión de manera semanal y las asesorías en línea se realizaban a través de correo electrónico, llamadas telefónicas y redes sociales en los momentos que se requería (E2, A).

Ahora bien, la cultura del encuentro basada en el diálogo cara a cara se ve reflejada en los encuentros formativos donde los egresados reconocen que recibieron indicaciones, recomendaciones, apoyos y donde se dieron también lazos de naturaleza afectiva y de compromisos mutuos:

Una vez a la semana y a veces cuando había trabajo nos veíamos cada 15 días (E2, B).

El tiempo fue suficiente para presentar un documento de titulación en tiempo y forma, también cabe mencionar que tomé mucha independencia en la realización

del documento, por lo tanto las intervenciones de mi tutora fueron únicamente para corroborar la pertinencia de las decisiones tomadas, así como para compartir ideas y recibir algunas recomendaciones (E3, B).

Mi directora de tesis y yo, nos reuníamos una o dos veces por semana. Alrededor de 8 veces por mes. Estas reuniones se incrementaron cuando estaba finalizando mi documento recepcional, ya que se estaban afinando detalles. Las reuniones eran por lo regular de mínimo media hora, pero la mayoría eran de hora y media (E4, B).

Al principio nos reuníamos de manera frecuente, cada semana. Después cada mes y así conforme pasaba el tiempo, las reuniones eran menos frecuentes (E5, B).

No fue una relación solamente de carácter académico, yo creo que en [el] camino logramos estrechar lazos de amistad. Desde el punto de vista académico yo creo que sí recibí una orientación adecuada, ¿verdad? Pero eh... no del director que trata de imponer todo sino que también da márgenes de libertad (E4, A).

Mi contacto fue abierto y de constante comunicación, incluso en la actualidad se tienen participaciones en proyectos que se generaron en esos espacios y que aún continúan (E3, A).

La relación fue de mucho respeto. Partimos de eso y poco a poco se fueron plasmando las ideas, reflexionando sobre a dónde quería llegar (E6, B).

Tuve por parte de mi directora, acompañamiento y seguimiento en todo el proceso, lo cual me permitió concluir el trabajo (E7, B).

Las formas de comunicación expresadas por los entrevistados dejan en claro que en ambas comunidades de formación se dio una relación de tipo horizontal y de apertura, lo que desde la valoración de los egresados permitió un trabajo colaborativo que, concretamente en el caso del posgrado A, trascendió en futuros trabajos de investigación en colaboración y coautoría. Se aborda también una relación de respeto y se reitera el acuerdo y el diálogo, así como la escucha, aunque el proceso formativo no se dio con la colaboración esperada ya que uno de los entrevistados señaló que en su momento necesitaba mayores apoyos por parte de su director de tesis.

c) Tensiones en los márgenes del diálogo

Las interacciones formativas ponen en claro que no es suficiente una relación desde la parte humana, sino que además contribuya a fortalecer la dimensión académica.

Por otra parte, las interacciones no están exentas de altibajos y desavenencias, quizá la parte interesante es que, en el caso de los estudiantes entrevistados, estas crisis se resolvieron en la racionalidad comunicativa que no implicó la intervención de agentes externos en su solución, sino el compromiso de ambos –director de tesis y tesista– como lo señala la siguiente narrativa:

En ocasiones fue distante, después de algún tiempo de no presentarme a las asesorías me enfrenté a desánimos. Sin embargo, tomando las riendas del trabajo, nuevamente se volvieron a construir lazos de comunicación y trabajo (E6, B).

d) Principales dificultades en la elaboración de las tesis

Gran parte de las dificultades que enfrentaron los estudiantes entrevistados tuvieron que ver con la escasa experiencia en el desarrollo de la escritura académica que demanda la tesis, así como las dificultades para desarrollar una investigación educativa, ya que la iniciación a la investigación no es un proceso sencillo sino que demanda competencias y habilidades investigativas (Romero, 2006). Además del cumplir con exigencias de los programas en cuanto a desarrollar en tiempo y forma las tareas asignadas para aprobar las asignaturas del programa, algunas voces nos señalan lo siguiente:

La mayor dificultad fue a la hora de problematizar y llegar a formular la pregunta, incluso la hipótesis. De verdad que eso creo que es lo más complicado, una vez que eso está resuelto, lo demás funciona de manera más sencilla (E7, B).

El análisis e interpretación de los datos, se aplicaron esquemas pero al no tener experiencia en la investigación y tener dificultades para expresar ideas por escrito, se dificultó presentar una trama argumental para fundamentar la tesis del estudio (E8, A).

Para mí la parte más complicada fue la organización de la información para analizar los datos, fue lo más difícil, es qué hacer con tanto material, con tanta lectura, con tanta escritura, con tanta transcripción (E4, B).

Fue a partir de la construcción de la pregunta de investigación, y esto porque dicho planteamiento define por completo el rumbo del documento. En mi caso, no encontré

en ese momento razones de peso para que dicho documento fuera una tesis, a partir de ahí todo lo del diseño metodológico y lo que subsecuentemente viene, empezó a hacerse muy pesado de comprender y manejar (E5, B).

Por lo regular cuando se escoge una temática para investigar, se parte de lo que a uno le gusta pero aun así, siempre hay huecos de conocimiento y se tiene que leer para tener más claridad hacia dónde se quiere ir. En primera instancia, para mí fue difícil entender a fondo el tema de interés. Lo que más se me dificultó fue la problematización, pero una vez redactada, el trabajo fue tomando su cauce (E7, B).

Pienso que fueron dos cuestiones, la fundamentación y sin lugar a dudas el trabajo de campo, pues se presentaron algunas resistencias por parte de los docentes a quienes tenía que entrevistar. Tuve dificultades, bastantes. Mis habilidades para la investigación no se encontraban del todo desarrolladas, así que el solo hecho de iniciar, costó trabajo, uno de mis lectores fue de gran apoyo para superar estas dificultades (E2, A).

Los estudiantes reconocieron en su mayoría dificultades de naturaleza propia debido a escasas habilidades en la investigación. Entre las dificultades destaca el problematizar; el hacer uso pertinente de la teoría al interpretar los datos; el plantear hipótesis; las habilidades básicas de escritura y comprensión; el manejo de la información. Sin embargo, estas habilidades se fueron desarrollando en gran medida a factores que los entrevistados destacan como: 1) la ayuda pedagógica del director de tesis y 2) el apoyo y acercamiento con los lectores que conformaron el comité de sinodales, así como a profesores del programa. Es importante enfatizar el nivel de metacognición que los egresados poseen, lo que es señal ineludible de competencias de reconocimiento de los límites propios en los procesos de adquisición del saber.

Conclusiones

Este trabajo se ha centrado en analizar las experiencias formativas en la elaboración de tesis de dos posgrados en educación. Los resultados se han obtenido de la recuperación de las voces de los egresados y permiten comprender que la interacción dialógica fue un factor importante en la elaboración de tesis ligada a la ayuda pedagógica de los formadores en el marco de una relación de apoyo y ayuda pedagógica; asimismo, que las comunidades de formación en su conjunto fueron muy importantes ya que proporcionaron apoyo y certidumbre en el desarrollo de la investigación a los estudiantes, lo que condujo al éxito en la culminación de su tesis.

Otro aspecto relevante de mencionar son las convocatorias y encargos de los directores de tesis, quienes se ven impelidos por el hecho de ser miembros del SNI a cumplir con una enmienda: la de lograr que sus dirigidos obtengan el grado para tener elementos que aseguren su permanencia en el padrón. Ese fue un factor positivo en la elaboración y conclusión de las tesis.

Los dos programas se caracterizan por tener instituida la investigación y contar con una comunidad de formación; ya que ambos programas cuentan con líneas de investigación, cuerpos académicos, profesores con distinción SNI y adscritos al PRODEP. Un factor importante en la formación es la institucionalización de los coloquios semestrales, que además de ser comunidades formativas enseñan los rituales y reglas del oficio a los aprendices: aprender a escuchar, tomar en consideración las recomendaciones, discutir con el director de tesis otras tantas, desarrollar la capacidad de crítica, escucha, tolerancia y apertura. Condiciones básicas para desarrollar la investigación y llevarla a buen puerto con el cierre de la defensa de tesis.

En este estudio queda claro que no sólo se aprende investigando en soledad, sino a partir de condiciones contextuales que posibilitan la investigación en el marco de las comunidades instituidas, en la relación empática con otros investigadores, en el trabajo colaborativo y de publicación, difusión, divulgación y coautorías de trabajos de investigación con investigadores y grupos de expertos en el campo de estudio de interés; una tarea importante que desarrollan los posgrados es la iniciación al campo y la introducción a la cultura. Obviamente esto se liga al interés del estudiante, a las posibilidades y facilidades que le brinda su ámbito profesional. Pero en medio de estos avatares, la tesis es una experiencia formativa que a veces desemboca, como lo muestran las voces, en una iniciación a la cultura de la investigación, y que a la vez concreta las condiciones formativas de las culturas de formación en la investigación de los posgrados.

La investigación es un factor inminente en ambas modalidades de posgrado, tanto en investigaciones de posgrados profesionalizantes como de investigación, cada uno con sus peculiaridades, límites y alcances, pero hacen falta más estudios que permitan comprender cómo influyen las culturas de formación en la elaboración de las tesis, al establecer desde su institucionalidad ciertas lógicas, reglas, rituales o formas instituidas del quehacer científico.

Referencias bibliográficas:

- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2000). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª. Ed. Madrid: Morata.

- García Salord, S., Grediaga Kuri, R. y Landesmann Segall, M. (2003). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002”. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113-268). México D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Jiménez, S. A. (2009). *Las culturas de formación de investigadores de educación en dos comunidades académicas de México* (Tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Joyce, B. y Showers, B. (1981). “Transfer of training: the contributions of coaching”. *Journal of Education*, 163(2), pp. 163-172.
- Moreno, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- _____ (Coord.) (2003). “Formación para la investigación”. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. México D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- _____ (2005). “Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf
- _____ (2007). “En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33).
- Moreno, M. G., Jiménez, M. M. J. y Ortiz, V. (2010). “Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas”. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 1(1).
- Ramírez, B. (2016). “Deseo y formación en la creación social”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1).
- Romero, M. A. (2006). *El desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México, D. F.: Colección Biblioteca de la Educación Superior. Coordinación de humanidades, CESU-ANUIES.
- Sánchez, R. (2000). *Cómo publicar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.