



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Marquina Vega, Orietta; Achata Garcia, Claudia; Ramirez Mallqui, Jhennifer; Micalay Paredes, Tatiana; Muñoz Ponce, Denis
La tesis de maestría en educación: una experiencia de graduación oportuna
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 48, 2023, pp. 397-415
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.023>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243175076024>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

La tesis de maestría en educación: una experiencia de graduación oportuna

Orietta Marquina Vega^a, Claudia Achata Garcia^b, Jhennifer Ramirez Mallqui^c,
Tatiana Micalay Paredes^d y Denis Muñoz Ponce^e
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

Recibido: 07 de septiembre 2022 - Revisado: 26 de octubre 2022 - Aceptado: 19 de diciembre 2022

RESUMEN

En América Latina, donde la formación superior sigue siendo costosa y minoritaria, a pesar de los incrementos en su acceso, la oportunidad de la graduación marca una diferencia adicional. Según el Banco Mundial, para el año 2013, solo la mitad de los jóvenes de 25 a 29 años, que se matriculan en la universidad, se gradúan en la región. Este artículo analiza la propuesta formativa de un programa de maestría en educación que muestra tasas de graduación promedio, oportunas y elevadas por encima del promedio en América Latina. Se emplea la sistematización de experiencias como estrategia metodológica apoyada en información documental y testimonios de graduados, docentes y gestores de una universidad privada del Perú para el período 2011 – 2020. Se aplica análisis documental, encuesta cualitativa, entrevistas y técnica de grupo focal. Los resultados muestran una ruta de elaboración de tesis que articula sinérgicamente las actividades de gestión y formación en investigación para lograr una tasa de graduación oportuna. Esta ruta sirve de pauta y soporte al trabajo del tesista, el docente-asesor y la dirección del programa.

^aCorrespondencia: [Orietta Marquina Vega](mailto:Orietta.Marquina.Vega@pucp.edu.pe) (O. Marquina).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-6019-8934> (orietta.marquina@pucp.edu.pe).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6499-7204> (claudia.achata@pucp.edu.pe).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-3931-1370> (a20194099@pucp.edu.pe).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-3208-4918> (tmicalay@pucp.edu.pe).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-4325-5623> (denis.munoz@pucp.edu.pe).

Palabras clave: Tesis de maestría; formación en investigación; gestión curricular; maestría en educación; grado de maestría.

The master of education thesis: a timely graduation experience

ABSTRACT

In Latin America, higher education continues to be expensive and in the minority. Despite increases in access, the opportunity to graduate makes an additional difference for the development of countries and the future of its graduates. According to the World Bank, for the year 2013, only half of the young people between the ages of 25 and 29 who enroll in university, graduate in the region. This article analyzes the training proposal of a master's program in education that shows high average and timely graduation rates above the average in Latin America. The systematization of experiences is used as a methodological strategy supported by documentary information and the testimonies of graduates, teachers, and managers of a private university in Peru for the 2011–2020 period. Documentary analysis, a qualitative survey, interviews, and focus interviews are applied. The results show a thesis preparation route that synergistically articulates management activities and research training to achieve timely graduation rates. This route serves as a guideline and support for the work of the thesis student, the teacher-advisor, and the direction of the program.

Keywords: Master's thesis; research training; curriculum management; master of education; master's degree.

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados iniciales de la sistematización de la experiencia de elaboración de tesis en el Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PME-EP-PUCP) durante el período 2011-2020. Este programa ofrece el grado de Maestro en Educación con tres menciones: currículo, gestión educativa y sin mención. Sin embargo, el proceso de elaboración de tesis es similar y los tesis de las tres menciones se matriculan dentro de los mismos tres cursos que configuran dicho proceso: Cultura investigadora, Seminario de Tesis I y Seminario de Tesis II.

Entendemos a la *tasa de graduación* como la ratio entre el número de estudiantes que obtienen su grado de maestro, luego de sustentar su tesis, y el número de aquellos que se matricularon en el curso que inicia el proceso de elaboración de la tesis. En este caso, ese curso es Cultura Investigadora. Adicionalmente, denominamos *tasa de graduación del Seminario de Tesis II* a la ratio entre el número de los estudiantes que obtienen el grado y aquellos que se matriculan en el último curso de investigación del programa. En este caso, ese curso es Seminario II. Este seminario es el último curso que deben aprobar los maestrandos para culminar sus estudios de maestría. En él se culmina la redacción misma del informe final de tesis a sustentar para graduarse. Finalmente, decimos que una tasa de graduación es *oportuna* cuando la sustentación y defensa pública de la tesis se realiza dentro de los siguientes seis meses de culminados los estudios según el plan de estudios correspondiente.

Para este período, 2011 – 2020, los primeros resultados muestran una tasa anual promedio de graduación oportuna del 63 % y una tasa anual de graduación oportuna de Seminario de tesis II del 76 % (ver tabla 1).

Para el año 2020, la *tasa de graduación* del PME-EP-PUCP fue de 83 % y la *tasa de graduación del Seminario de Tesis II* fue de 87 %, respectivamente. Pueden considerarse como las más altas de todos los Programas académicos de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (EP-PUCP) y unas de las más altas a nivel de la región. Este logro no es menor si comparamos con las tasas que registran otros países latinoamericanos y Estados Unidos.

Tabla 1

Tasas anuales promedio de graduación del PME-EP-PUCP: 2011 - 2020.

Semestre Año	Total alumnos matriculados Cultura Investigadora el semestre anterior*		Total alumnos aprobados Cultura Investigadora		Alumnos retirados / incorpora dos		Total alumnos matriculados Seminario de Tesis I		Total alumnos aprobados Seminario de Tesis I		Alumnos retirados / incorpora dos		Total de alumnos matriculados en Seminario de Tesis II		Aptos con pendiente de idioma u otro		Aprobados aptos para sustentar		Graduados			Semestre Año
	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	CIR a matriculados Seminario Tesis II	CIR a matriculados Seminario Tesis II	CIR a matriculados Seminario Tesis II	
2020	24	100%	22	92%	-2	20	100%	20	100%	3	23	100%	1	23	100%	1	4%	20	87%	83%	2020	
2019	26	100%	22	85%	-1	21	100%	19	90%	1	20	100%	2	10%			13	65%	50%	2019		
2018	20	100%	12	60%	7	19	100%	16	84%	1	17	100%	0%				15	88%	75%	2018		
2017	28	100%	22	79%	5	27	100%	23	85%	4	27	100%	2	7%			25	93%	89%	2017		
2016	24	100%	20	83%	0	20	100%	15	75%	0	15	100%	0%				13	87%	54%	2016		
2015	67	100%	60	90%	3	63	100%	58	92%	2	60	100%	0%	3	5%		51	85%	76%	2015		
2014	20	100%	10	50%	0	10	100%	7	70%	0	7	100%	0%				4	57%	20%	2014		
2013	21	100%	16	76%	-3	13	100%	9	69%	4	13	100%	4	31%			7	54%	33%	2013		
2012	21	100%	16	76%	-1	15	100%	13	87%	8	21	100%	5	24%			11	52%	52%	2012		
2011	11	100%	11	100%	8	19	100%	13	68%	0	13	100%	0%				6	46%	55%	2011		
TOTAL	262	100%	211	81%	16	227	100%	193	85%	23	216	100%	14	6%	4	2%	165	76%	63%	TOTAL		

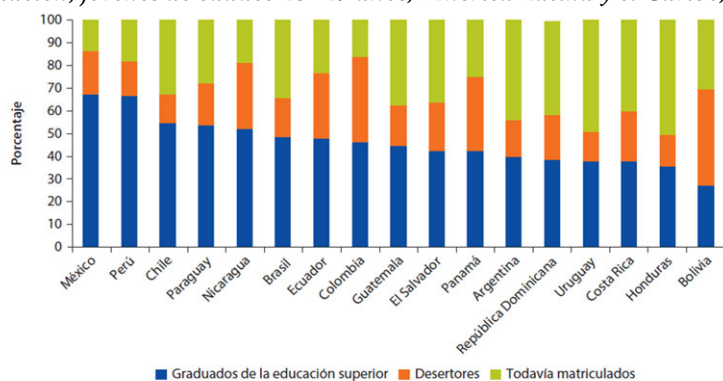
(*) Para los años del 2014 al 2020, corresponden a los alumnos matriculados en el segundo semestre del año anterior. Para el año 2013 y 2012 corresponde a los alumnos matriculados en el ciclo 2013-0 y 2012-0 respectivamente. Hubo un cambio en la fecha de dictado del curso de Cultura Investigadora. Se dejó de dictar en el ciclo cero y se pasó a dictar en el segundo ciclo de cada año. En el ciclo 2020-2 se matricularon 15 estudiantes. De ellos 1 desaprobó y 1 se retiró. Aprobaron 13 estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Dirección del PME-EP-PUCP, 2021.

Al respecto, según el Banco Mundial, para el año 2013, solo la mitad de los jóvenes de 25 a 29 años, que se matriculan en la universidad, se gradúan en América Latina (ver figura 1). Sin embargo, la tasa de graduación para la misma población en Estados Unidos es del 65% (Ferreyra et al., 2017). Este estudio, en general, pone énfasis en la formación de pregrado, pero el rango de edad que alude el informe es consistente con el que tienen los estudiantes de posgrado en el Perú por lo que la comparación resulta pertinente. Lamentablemente no encontramos este dato específico para las maestrías en Educación.

Figura 1

Tasa de graduación, jóvenes de edades 25–29 años, América Latina y el Caribe, circa 2013.



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en SEDLAC.

Nota: Para cada país, los individuos de edades 25–29 años que en algún momento comenzaron la educación superior se clasifican en tres grupos: los que se graduaron de su programa, los que desertaron y los que siguen matriculados. La tasa de graduación se calcula como el ratio entre los jóvenes de edades 25–29 que se graduaron de un programa de educación superior y el número de individuos de edades 25–29 que alguna vez comenzaron un programa de educación superior.

Fuente: Tomado de Ferreyra et al. (2017, p. 95).

En los países latinoamericanos, donde la formación superior sigue siendo costosa y minoritaria, a pesar de los incrementos en su acceso, la oportunidad de la graduación marca una diferencia adicional: incrementa los beneficios futuros que la educación superior, como inversión para el logro de una mayor productividad del factor humano, ofrece tanto para el graduado como para el país. El caso del PME-EP-PUCP no solo expresa que sus graduados sí obtienen el grado académico de maestros, sino que, además, lo logran casi inmediatamente después de culminar los estudios posgrado. De allí el interés por conocer las condiciones que lo hacen posible.

Este artículo se divide en cinco apartados. A continuación, presentamos la sistematización de experiencias como estrategia metodológica de investigación, los ejes de sistematización y el lugar desde dónde se sistematiza. Después, explicitamos los antecedentes teóricos referenciales utilizados para la sistematización. Luego, presentamos la reconstrucción de las prácticas de los actores involucrados y análisis de la experiencia. Finalmente, a manera de conclusiones, identificamos elementos transferibles a otros programas de posgrado.

2. Sistematización de experiencias

Desde lo metodológico, la sistematización de experiencias es un proceso que debe ser planificado tomando en cuenta las condiciones concretas, institucionales y colectivas, dentro de las que se realiza. Como estrategia de investigación, explicita la lógica del proceso para extraer aprendizajes y compartirlos (Barnechea y Morgan, 2010). No existe una única forma de llevarse a cabo (Jara, 2018). “No tiene sentido en sí misma, sino que debe ser útil para algo más” (Jara, 2018, p. 85). En este sentido, el objetivo de esta sistematización es identificar elementos transferibles a otros programas de maestría como puntos de partida para lograr mejoras en sus respectivas tasas de graduación.

Sin embargo, la experiencia que presentamos se realiza en pleno período de distanciamiento social obligatorio dentro de la pandemia de la COVID-19. Es decir, en circunstancias que, objetivamente, demandan la mediación tecnológica para la interacción social; y, subjetivamente, encuentran a los docente-asesores con limitada disposición para el encuentro. Los docentes y graduados enfrentan el reto de la adecuación de sus labores de la presencialidad a la virtualidad. Además, están bajo los efectos emocionales que la presencia de la Covid-19

acarrear sobre su cotidianeidad y la vida. De allí que la recuperación inicial de la experiencia vivida es encargada a cinco graduados de las dos menciones que tiene el programa¹. Ellos reconstruyeron preliminarmente, los procesos de elaboración de tesis de maestría realizados a lo largo de la década de estudio: 2011 - 2020. Posteriormente, socializamos la recuperación inicial de la experiencia vivida con todos los docente-asesores y miembros de la Dirección del Programa para su discusión y enriquecimiento.

De acuerdo con el criterio de utilidad para la sistematización de la experiencia (Barbo-sa-Chacón et al., 2017), para el recojo de la información aplicamos: revisión documental, encuesta cualitativa, entrevista y la técnica del grupo focal. Para ello empleamos fuentes documentales e informantes. La primera de las técnicas la empleamos para las fuentes documentales y las otras tres para recoger los datos de los actores identificados. Las primeras aportan a la reconstrucción preliminar de los procesos que configuran las experiencias de tesis vividas durante el período 2011 al 2020. Los actores aportan las valoraciones, afectividad, emotividad y condicionamientos curriculares e institucionales de lo vivido permitiendo profundizar en la experiencia del desarrollo de los procesos reconstruidos. Los instrumentos correspondientes los construimos siguiendo ejes de sistematización señalados más adelante.

Revisamos los documentos producidos por la Dirección y los docentes del programa, correspondientes al período 2011 – 2020: memorias de gestión, planes de estudio, planes operativos anuales, sílabos de los tres cursos en los que se desarrolla la tesis de maestría (Cultura investigadora, Seminario de Tesis I y Seminario de Tesis II), hojas y guías de las actividades de socialización e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, entre otros. En cuanto a los actores, trabajamos con los tres: graduados, docente-asesores y miembros de la Dirección del PME-EP-PUCP.

En la década de estudio, de un total de 262 estudiantes que se matricularon en Cultura Investigadora, curso que inicia la elaboración de tesis, se graduaron 165 maestrandos, a los que hemos considerado como nuestro universo de graduados. A todos ellos se les invitó a responder una encuesta cualitativa, aceptando responderla 22; es decir poco más del 13 % del total. Adicionalmente, dos de ellos aceptaron ser entrevistados y cuatro participaron en un grupo focal. Asimismo, durante esta misma década, se sustentaron 214 tesis que fueron asesoradas por aproximadamente 34 docente-asesores. A todos ellos se les invitó a responder una encuesta cualitativa, aceptando responderla 14; es decir un 41 % del total. Adicionalmente, tres de ellos aceptaron ser entrevistados. Finalmente, entrevistamos a los dos directores del PME-EP-PUCP que se encargaron de la gestión del programa durante ese mismo período. Finalmente, los resultados iniciales de la sistematización recogen el aporte de docente-asesores y dirección del programa.

De acuerdo con el objetivo planteado, a partir de las prácticas de los mencionados actores, se definen tres ejes de sistematización: El primero es el reconocimiento del proceso de investigación que realiza el maestrando; es decir, el entramado social que evidencia la valoración y afectividad que orientan su acción y aprendizajes. El segundo es la asesoría de tesis que desarrolla el docente-asesor; es decir, la mediación pedagógica que este realiza a lo largo del proceso. El tercero es el rol que desempeña la Dirección del Programa; es decir, el tejido curricular, de política educativa e institucional, que condiciona la elaboración de tesis.

Finalmente, la sistematización de experiencias es, también, un proceso “ético-político-pedagógico que nos permita superar las explicaciones superficiales y reduccionistas, democratizando nuestras capacidades de construir conocimientos y sentidos” (Jara, 2018, p. 131). Su

1. El Programa de Maestría ofrece tres posibilidades de graduación: uno, mención en currículum; dos, mención en gestión; y tres, sin mención.

rigor, como estrategia de investigación, proviene tanto de la explicitación de los sustentos, teóricos o no, como de la práctica que se sistematiza. Se orienta de la mirada crítica del sistematizador y su capacidad de comprender lo actuado y fundamentar los saberes aprendidos al hacerlo (Barnechea y Morgan, 2010). De allí la necesidad de explicitar la mirada con la que los cinco miembros del equipo asumimos la sistematización. Cuatro egresan y sustentan, recientemente su tesis. Dos pertenecen a la mención de gestión y dos a la de currículo. Su aporte lo hacen desde su condición de graduados de la maestría. El quinto miembro del equipo pertenece también a la mención de currículo. Pero sustentó su tesis al inicio del período de estudio y actualmente se desempeña como docente-asesora de tesis dentro del programa. Y es, justamente, desde dicha posición, sin renunciar a su condición de exestudiante, que se posiciona para aportar al estudio.

3. Antecedentes teóricos referenciales

3.1 Formación en investigación a nivel de maestría

La investigación es un proceso dinámico y sistémico que paralelamente construye conocimiento y transforma a la persona que investiga. A nivel de maestría, “no es una capacitación para innovar desde y sobre lo heredado, sino, sobre todo, una exigencia de transmisión transfigurativa” (Méndez, 2016, p.13). Formar en investigación demanda la interiorización de un *habitus* investigativo² que propicie y facilite un diálogo entre saberes (Jorquera, 2015) e integre la creación del conocimiento teórico con el que emerge de la práctica profesional. La formación de profesionales en educación a nivel de maestría demanda desarrollar no solo las competencias profesionales sino también las investigativas (Vergara, 2016), para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser capaces de responder a la dinámica de cambios que configuran las necesidades educativas de la sociedad y las instituciones.

3.2 Tesis de maestría

Como toda investigación, la tesis de maestría es tanto un producto como un proceso (ver figura 2).

Figura 2

La tesis como trabajo de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

2. Riscanevo (2021, p. 2) señala que: “Tener una postura ante la investigación da origen paulatinamente a un *habitus* investigativo. De acuerdo con Bourdieu et al. (1993), este permite reflexionar e investigar las prácticas. [...] El sistema generado revela en el *habitus* formas de conocer realidades y de preguntarse por ellas, de las cuales cada investigador se apropia (Perrenoud, 2002)”.

Como producto, la *tesis de maestría* es el informe final de investigación, al cual llamamos *tesis de maestría* simplemente para diferenciarlo de su dimensión procesual. La *tesis de maestría* “es un texto cuidadosamente elaborado, que emplea a menudo un discurso retórico en alto grado; es una comunicación escrita que implica un largo proceso de elaboración y maduración, de lugar y tiempo diferido entre el escritor y su lector” (Borsinger, 2005, p. 269, citado en Ochoa, 2011, p. 172). Es un conocimiento orientado a la identificación y diagnóstico de problemas específicos y la propuesta de soluciones o innovaciones a los mismos dentro de la educación como área disciplinar específica (Vara, 2008). Acredita la finalización de los estudios universitarios de posgrado para obtener el grado de Maestro en Educación, cumpliendo con criterios institucionales de calidad y administrativos.

Como proceso, la *tesis de maestría* la denominamos *elaboración de la tesis de maestría*. Es un desarrollo sistemático, multifactorial, multidimensional y complejo de investigación que busca culminar, en la práctica, la formación curricular de las habilidades investigativas del maestrando, a través del diseño y ejecución de una investigación que cumpla con los criterios de calidad para toda investigación educativa. Se inicia con el diseño del plan de tesis y culmina con la sustentación y aprobación del informe final y el otorgamiento del grado respectivo.

3.2.1 Proceso de investigación del tesista

Es el proceso de investigación con fines de graduación que realiza el maestrando para obtener el grado de Maestro en Educación. Al hacerlo, se convierte en tesista. Se enmarca en la formación en investigación que plantea el plan de estudios del programa. Desarrolla tareas de indagación para concluir la tesis de maestría dentro de los requerimientos y condicionantes que el Programa de Maestría señala. Merino (2019) lo plantea como un proceso largo con diferentes etapas y situaciones. A su interior, la mayor complejidad para el novel investigador está en “los momentos iniciales (delimitación del tema, el estado de la cuestión, el marco teórico y el diseño metodológico) y la fase final (redacción del informe) los que plantean los mayores retos y dificultades” (p. 136).

Adicionalmente, otros autores, como Chambilla (2020), señalan que este proceso de investigación se encuentra condicionado por factores personales, institucionales y académicos. Entre los primeros señala la situación laboral, los recursos económicos, la responsabilidad familiar, la motivación e interés, el tiempo y el conocimiento sobre el método científico y de investigación tanto del tesista como del docente-asesor. Entre los segundos plantea la organización académica o plan de estudios, el apoyo institucional y los asesores. Si bien Chambilla (2020) no desarrolla los factores académicos, en esta investigación los entendemos como las capacidades investigativas del tesista, su grado de autonomía en el aprendizaje y capacidad de comunicación efectiva.

A estos tres factores señalados por Chambilla (2020), en este estudio agregamos un cuarto factor de condicionamiento: la educación como campo de estudio. Torres (2016) señala que la investigación en educación se materializa como un punto de vista construido dentro de una red regulatoria de códigos subjetivos o conceptos y códigos valorativos específicos, compartidos por los investigadores y docentes de la educación como campo de conocimientos.

3.2.2 Asesoría de tesis de maestría del docente-asesor

Es el proceso de acción dual y cercana que acompaña al tesista. Discurre a través de una “relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano” con el docente-asesor (Torres, 2016, p. 10). Por un lado, es un proceso de soporte al tesista en su investigación. Por otro, es un proceso de formación de sus capacidades investigativas de manera interrelacional (Sañudo, 2016; Torres, 2016).

Como proceso de acompañamiento, asume al docente-asesor y al tesista como seres humanos bio-psico-sociales expresivos y éticos que dialogan, desde su habitar específico y concreto, a partir de cuestionamientos, dudas, disentimientos, concordancias, afirmaciones, intuiciones, negaciones, frustraciones, esperanzas y deseos. Permite la socialización de un *habitus* investigativo que termina configurándose en común entre ambos. Como proceso de formación, la asesoría de tesis cumple con las características de “un proceso sistémico de aprendizaje, focalizado en la situación presente, orientado al cambio, facilitando recursos y herramientas de trabajo específicas” (Mamami, 2019, p. 8). En este sentido, Torres (2016) lo propone como un proceso de mediación formativa que se entiende dentro de un contexto curricular específico. A diferencia de esta, la propuesta de Mamani (2019), en cambio, pone el foco del trabajo del docente-asesor sobre las fortalezas y debilidades del tesista como estrategia para lograr informes de tesis con calidad. A nuestro entender ambas propuestas son complementarias.

3.2.3 Rol de la dirección del Programa de Maestría

La Dirección del Programa desarrolla su acción a un ritmo marcado por sus propósitos y objetivos curriculares y su plan estratégico. Cumple un rol doble. Por un lado, desarrolla y articula el *habitus* investigativo de sus miembros para asegurar la pertinencia de la investigación dentro del programa con las necesidades de estudio de los fenómenos educativos en el país, las características de las habilidades investigativas de sus miembros, los planteamientos de la investigación educativa, y el posicionamiento teórico y metodológico sobre investigación que la universidad asume. En este sentido, plantea elementos orientadores de la elaboración de tesis de maestría que definen la identidad profesional de sus graduados.

Por otro lado, articula las actividades investigativas de los tesistas con la de los docentes y graduados del programa. Busca fortalecer la visibilidad de los aportes que el programa y sus miembros hacen al estudio de la problemática educativa del país. Desde el plan de estudios y, en colaboración con los docentes del programa, la dirección de la maestría plantea las líneas de investigación a las que tributan las tesis de maestría a desarrollarse a su interior.

4. Reconstrucción y análisis de la experiencia

La asumimos desde una perspectiva hermenéutica que parte de aceptarnos como seres contruidos históricamente, y, asume al análisis como un diálogo dialéctico de interpretación y reinterpretación de lo actuado (Barbosa-Chacón et al., 2017). Se desarrolla en espiral y de cara a los retos de una realidad que consideramos infinita en sus formas de ser, hacer, sentir y pensar. Es decir, como un proceso de interpretación y discurso siempre en proceso, nunca acabado, permitiéndonos darle la categoría de realidad a lo vivido (Cárcamo, 2005).

Desde esta perspectiva, uno de los primeros hallazgos señala al proceso de investigación del tesista como una propuesta de formación en investigación que sirve de hoja de ruta de elaboración y sustentación oportuna de la tesis.

Era ver los resultados, es decir, la gente terminaba el curso Seminario de Tesis 2 y no se graduaba... [...]decíamos: ¿Qué necesitamos? Instrumentalizar de alguna manera porque reconocimos que [...] nuestro público no venía necesariamente con experiencia de investigación [...] fue toda una discusión de mucho tiempo hasta que surge este curso para hacerle esa cadena y darle elementos al alumno, más o menos así surge Cultura investigadora que al inicio no había (DE³2).

3. Directivo entrevistado.

Esta propuesta sirve de columna vertebral tanto al tesista como al docente-asesor para el desenvolvimiento de sus procesos de trabajo de manera dialógica; y es tomada como guía por la Dirección del Programa para orientar su accionar. “Pienso que principalmente la labor de la asesoría sigue la dinámica de la elaboración de tesis; está muy bien vinculado con el proceso mismo que uno marca como docente en el curso de Seminario de tesis de la maestría” (AE⁴). Esta expresión de un docente-asesor es también compartida por un graduado: “el proceso de asesoría de tesis, [...] es otra secuencia, que va en paralelo y que a veces podrían darse retrasos ahí, en términos de que, no pues, no es un cronograma tan fijo, ni por un lado ni por el otro” (GF⁵2).

4.1 Propuesta de formación en investigación: elaboración de la tesis de maestría

Durante la década de estudio, se exploraron diferentes cambios en la propuesta de formación/elaboración de tesis de maestría. Las continuidades identificadas a lo largo de este proceso las hemos denominado fases. Ellas configuran un camino que se inicia, de manera oficial, desde el segundo ciclo de estudios, con el curso de Cultura Investigadora, pero con una fase previa de gestación desde el ingreso mismo al Programa. El camino termina con la sustentación y aprobación del informe final de tesis. Consideramos que esta ruta está configurada por cinco fases con características y productos particulares (ver figura 3): cuatro oficialmente dentro de ella y una fase previa al inicio oficial del proceso que hemos denominado fase cero.

Figura 3.

Fases del proceso de investigación de tesis de maestría en educación PUCP.



Fuente: Elaboración propia en base a los sílabos oficiales de los cursos de investigación.

4. Docente-asesor encuestado.

5. Graduado grupo focal.

Esta ruta de trabajo para el tesista surge como respuesta del PME-EP-PUCP ante el reconocimiento de la poca experiencia en investigación que tienen sus maestrandos al ingresar al programa y al aprovechamiento de un mecanismo institucional que recomienda vincular la aprobación del curso final del plan de estudios con la sustentación y aprobación del informe final de tesis.

Se introduce [en] la norma que ya no hay la condición de egreso del programa; o sea, si tú quieres ser egresado, en realidad tienes que graduarte. Pero mientras tú no cierres ese ciclo, que debe ser el último curso de todo el plan de estudios, no tienes ningún derecho a ninguna certificación porque no has cerrado el plan de estudios (DE⁶1).

Esta decisión evidencia la visión y compromiso de la Dirección del Programa para entrelazar las características y necesidades de formación en investigación de sus maestrandos con los objetivos de la institución y del país. Ello es lo que impulsa y posibilita los cambios necesarios para garantizar el éxito de la decisión tomada. La ruta de trabajo le funciona como un horizonte común pauteado según las metas de graduación oportuna.

Las fases de esta ruta se definen articulando las etapas del proceso de investigación que realiza el tesista y los productos que se desarrollan al interior de cada una. Estos marcan el ritmo de trabajo de tesistas y docente-asesores, al establecer hitos para el avance de la tesis. Una característica que se aprecia en la secuencia inicial de estas fases es el tiempo que se le da a la maduración de la elección del tema y el registro oficial del plan de tesis. Este se realiza recién en la segunda fase, luego de la gestación, como momento cero, y la etapa uno de planificación.

La Fase *0-Gestación* comienza en el proceso mismo de admisión al PME-EP-PUCP y culmina al matricularse en el curso de Cultura Investigadora. Busca generar reflexión y profundizar el interés sobre un posible tema de tesis, antes de comenzar el proceso de elaboración de tesis.

En la Maestría como tú sabes, hay una guía con todas las líneas y me parece a mí un texto maravilloso porque te pone ya lista las referencias de las tesis que se han trabajado en eso (ED⁷1).

Desestructuradamente los intereses de investigación iniciales de los maestrandos entran en permanente interacción con las líneas de investigación del programa, a través de trabajos y reflexiones que realizan en los diversos cursos en los primeros meses de estudio. Nos parece necesaria este espacio desestructurado como tránsito que permite al maestrando asumir la disciplina que demanda el trabajo de tesis, mientras que se conecta con su propio proceso de aprendizaje y los temas de estudio. “El llevar el curso Gestión del talento humano como curso electivo. Me permitió entrar a un tema que me llamaba la atención y hacer una entrada distinta a las organizaciones educativas” (E⁸1).

gracias a Dios tuve buenos, o sea, los docentes con los que, a los que solicité ayuda, me supieron orientar. Cuando yo tuve claro que iba a hacer una investigación cualitativa, que iba a hacer un estudio de casos y tenía, estoy muy bien fundamentado con autores, ya no hubo marcha atrás (GF⁹ 4).

6. Directivo entrevistado.

7. Graduado entrevistado.

8. Graduado encuestado.

9. Graduado en Grupo focal.

Esta etapa le permite al maestrando empezar a pensar un tema para tesis, sin la presión de las fechas de entrega calificadas. Se trata de un espacio de reflexión creativa que busca conectar las preferencias subjetivas del maestrando con las líneas de investigación del programa y la problemática educativa del país. Antes de finalizar esta fase, cada maestrando realiza un ensayo donde presenta sus perspectivas de investigación y posible tema de tesis a desarrollar. Este ensayo evidencia las motivaciones para iniciar los estudios de maestría y las pone en diálogo con las líneas de investigación señaladas. Luego se entrevista con el director del programa para analizar la viabilidad de los posibles temas para tesis que le interesan al estudiante. Este elige uno para explorar en la siguiente fase que oficialmente inicia la elaboración de tesis. Esa entrevista funciona como rito de iniciación de la tesis que conecta con el auto-compromiso del maestrando hacia su tesis.

La *Fase 1-Planificación* busca seleccionar y formular inicialmente el problema de investigación durante el curso Cultura Investigadora en el segundo ciclo del plan de estudios. Su producto final es justamente el Plan de tesis. A partir de esta fase el maestrando se denomina tesista. Según señala la dirección del programa, la experiencia indica que aquellos que se matriculan y aprueban el curso de Cultura Investigadora están decididos a llegar hasta el final de la elaboración de tesis. Por ello, constituye el punto de inicio formal de dicho proceso. Tiene cuatro subproductos que se ensamblan al final en un primer esbozo del plan de tesis. Aquí, el acompañamiento y formación al maestrando está a cargo de un solo docente por cada mención como plana docente del curso. En este caso, la elección del docente es clave. Debe ser alguien que además de manejar la información necesaria, tenga empatía y experiencia en el trabajo con adultos jóvenes.

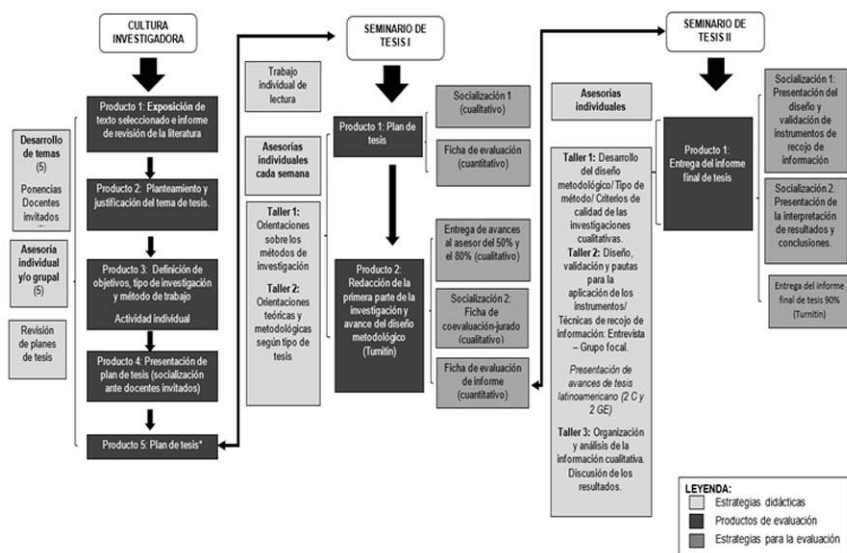
En esta fase, lo más difícil es “el establecimiento del tema y la pregunta de investigación, porque se modificó muchas veces y fue complicado perfilarla” (E¹⁰⁵). Mientras que lo más valorado por los tesistas es “la socialización de los avances ante docentes nacionales e invitados ya que me permitía validar y reorientar lo trabajado” (E1). “El compartir mis avances con los compañeros y con expertos en el tema. Creo que esas reuniones eran extremadamente productivas y motivadoras” (E9). “Fue muy estimulante ver cómo la investigación iba tomando forma. Para ello el compartir avances con mis compañeros/as fue muy enriquecedor” (E10). Esta dinámica de socialización se mantiene en las siguientes fases hasta culminar la redacción del informe final de tesis. Y es uno de los procesos valorados más positivamente por los tesistas.

Esta dinámica de socialización y otras, que configuran cada fase (ver figura 4), se han ido ajustando con ligeros cambios a lo largo de la década de estudio. Sin embargo, se revelan bastante similares. Se concadenan mutuamente, articulando el curso de Cultura investigadora y los Seminario de tesis I y Seminario de tesis II. Creemos que su gran aporte es que configuran un *continuum* que lleva a la culminación oportuna de la tesis.

10. Graduado encuestado.

Figura 4

Dinámicas de trabajo al interior de las fases de la ruta de elaboración de tesis de maestría: Período 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de sílabos: Cultura investigadora, Seminario de tesis I, Seminario de tesis II 2019 - 2020.

A continuación, la *Fase 2-Posicionamiento teórico-conceptual* inicia con la revisión del plan de tesis desarrollado, lo mejora y registra internamente en la EP-PUCP, para luego enfocarse en construir el marco de la investigación, durante el Seminario de Tesis I en el tercer ciclo del plan de estudios. Paralelamente, la Dirección del Programa asigna un docente-asesor a cada tesista para su acompañamiento y formación. Todos ellos configuran la plana de profesores del seminario.

A partir de esta fase se combinan dos dinámicas internas de trabajo. La primera es la del acompañamiento individual del docente-asesor designado a cada tesista través de sesiones de asesoría. Estas se orientan a la construcción de un marco de la investigación y el manejo de los conceptos teóricos fundamentales para su tesis (Sílabo Seminario de Tesis 1).

En esta etapa los puntos críticos para los tesistas, según los docente-asesores, se manifiestan en torno al “manejo de los tiempos, algunos no logran organizarse y afecta su trabajo, familia y tesis. El poco hábito de lectura y su comprensión, además de la redacción. Esto dificulta en el buen desarrollo de la tesis” (AC¹¹).

¿Qué sucede muy a menudo? Que puede que la persona sabe mucho, pero a la hora de redactar no se entienden las ideas y eso no es una cuestión de fondo o de que no investigó bien, no ha leído, que no conoce el tema, sino que al redactar simplemente no se entiende (AE¹²).

Justamente la segunda dinámica, que se inicia en esta fase, es la de la formar colectivamente en investigación a partir de la socialización de avances y talleres sobre temas específicos como la construcción del marco de la investigación, ética de la investigación en la redac-

11. Docente-asesor encuestado.

12. Docente-asesor entrevistado.

ción académica y metodológicas para la investigación. El primero se ha mantenido durante toda la década de estudio. Los otros dos se han incorporado según las exigencias y demandas de los tesisistas. El desarrollo del marco significa un proceso constante de ajustes y de revisión, por parte del tesisista, en base a la retroalimentación semanal de sus docente-asesores.

Posteriormente, la *Fase 3–Desarrollo empírico-comunicativo* se desarrolla el diseño metodológico. Se realiza el trabajo de campo y el análisis e interpretación de los datos. Se busca culminar la aprobación del informe final de tesis por el docente-asesor en el Seminario de Tesis II. Los tesisistas manifiestan que existían algunos inconvenientes y confusiones respecto a ellos. “Muchos de mis compañeros sufrieron con los temas metodológicos porque hay diferencias muy sutiles dentro de lo cualitativo, el estudio de caso, entrevista, y si bien había profesores que eran muy buenos, yo lo sentía que estaban muy copados” (GF¹³2). La elección del diseño implica no solo las indagaciones y revisión bibliográfica previas. La orientación del docente-asesor es reconocida como fundamental.

la consolidación de comprender el método, aparte de que uno mismo tiene que revisar su bibliografía, fue que tuve una muy buena asesora. Una asesora no solamente te debe confirmar si vas bien en el método, tiene que brindar alternativas y, sobre todo, no solamente ocuparse de eso, sino ser un acompañamiento afectivo tipo consejería académica (ED¹⁴ 1).

Uno de los momentos más difíciles para varios fue “el análisis de información porque requería de transcripciones y codificaciones que más que difícil era tiempo para análisis de abundante información” (E¹⁵18). “La recogida de información fue sin duda un aspecto desalentador, pues gestionar los momentos para recabar la data no fue sencillo, pues supuso varios trámites y conversaciones previas, y muchas veces dependía de otros para que la investigación progrese en este punto” (E7). Es justamente para casos como estos, donde el tiempo disponible de los tesisistas no necesariamente juega a su favor, que el programa les da la oportunidad de trabajar por su cuenta hasta antes de culminar el siguiente semestre académico. Sin embargo, esta oportunidad demanda un avance sustantivo del informe final de tesis para el término de esta etapa.

Por último, en esta fase, también, se concluye la redacción del informe final de tesis. Aquí, la Dirección del Programa introduce a docentes extranjeros visitantes para retroalimentar el avance de los tesisistas; exponer sobre temas de investigación y socializar experiencias educativas/investigativas. “Aprovechamos los convenios para traer visitantes y escuchen sustentaciones de los estudiantes, [...] esto significó asegurar la presencia de colegas de distintas instituciones que además lideraban programas de Maestrías en líneas similares” (DE¹⁶1). Dichos docentes extranjeros generan espacios de diálogo entre los actores involucrados e impulsan la calidad de las tesis al incorporar la mirada evaluativa de colegas de otros países.

Finalmente, en la *Fase 4–Sustentación y grado* se obtiene el grado de maestro e incluye la etapa de lectura y observaciones de los jurados y su levantamiento por parte del jurado. Se inicia con la aprobación del informe final de tesis por el docente-asesor y el director del Programa. De optarse por el plazo extendido de poco menos de un semestre de trabajo independiente del tesisista, este también se incluye en esta etapa. Mientras, el docente-asesor asignado continúa su labor de acompañamiento al tesisista.

13. Graduado en Grupo focal.

14. Graduados entrevistados.

15. Graduado encuestado.

16. Directivo entrevistado.

Se cierra así el proceso de investigación que logra la tesis para obtener el grado de maestro oportunamente. Su estructura pautea dinámicas que marcan un trabajo secuencial del tesista y que se complementa con la mediación pedagógica del docente-asesor y la actuación colaborativa de la Dirección del Programa. Asimismo, estas pautas también incluyen simplificaciones en los subproductos y productos a elaborar adecuando sus características formales y de análisis al nivel de un programa de maestría.

4.2 La mediación pedagógica del docente-asesor de tesis de maestría

Los tesistas identifican como beneficiosa la experiencia de contar con un docente-asesor, mostrando valoración por su labor. Reconocen su complejidad que va más allá de la sola orientación académica.

Yo tuve una asesora de verdad, con la que tuve una buena relación, buen vínculo, una persona amable, interesada, que tenía una visión de lo que yo estaba haciendo, pero es bien difícil de que una sola persona pueda conocer del tema, la metodología, la investigación, el enfoque [...] (GF¹⁷4).

Era difícil tener una noción de cómo planificar y cómo debía quedar el informe final. Por otro lado, durante la elaboración de tesis estuve embarazada y tuve a mi bebé. Fue cansado y difícil, pero gracias al apoyo y comprensión de mi asesora, pude sacar todo adelante de la mejor manera posible (E¹⁸11).

Por su parte los docente-asesores manifiestan que influyen otros factores, también: “me preocupo en el aspecto emocional del estudiante que, en la experiencia, ayuda a tomarlo en cuenta para asesorar. Entonces, considero que sí, eso es una fortaleza que he aprendido a desarrollar” (AE¹⁹4). Al respecto, otro docente-asesor señala que entiende las motivaciones o dificultades más allá de los estudios por lo que busca “[...] siempre darle confianza, seguridad de que va por buen camino y que así es el proceso de investigación” (AE1).

Un aspecto difícil, fue el conocer al estudiante a nivel de actitud, porque eso influye fuertemente en el desarrollo de la tesis, por ejemplo, el que una estudiante no comprenda que el plagio es grave y atenta con los principios éticos de la investigación (AC²⁰11).

Es justamente este reconocimiento de la naturaleza dialógica multifactorial y multidimensional del proceso por los docente-asesores lo que, a nuestro entender, le permite desarrollar una mediación pedagógica en apoyo al trabajo de los tesistas. Complementa y potencia los conocimientos sobre el tema y diseño metodológico que los docente-asesores manejan.

Creo que el papel de la asesora fue determinante. Aprendí muchísimo de ella y pudo orientarme por el mejor camino. Estaba abierta siempre a preguntas y ella misma me hacía preguntas que ponían en duda el trabajo, lo cual me ayudaba enormemente a saber qué camino tomar (E²¹11).

17. Graduado en Grupo focal.

18. Graduado encuestado.

19. Docente-asesor entrevistado.

20. Docente-asesor encuestado.

21. Graduado encuestado.

En este sentido, la Dirección del Programa busca desde el inicio de formar un grupo de docente-asesores con funciones claras y que, al co-dictar el seminario, tengan la oportunidad de intercambiar criterios, posturas y conocimientos tanto sobre lo metodológico como sobre lo que es una asesoría de tesis.

Entonces, mi primer periodo de gestión se marca mucho por la necesidad de tener lineamientos claros para lo que es la asesoría de tesis [...] Entonces, en el texto colocamos que era proceso, asesoría, acompañamiento, de guía, de formación en el estudiante que finalmente le permitía llevar a cabo un trabajo de investigación con fines de graduación [...] decíamos que había la función de parte del asesor, el de orientador, el de motivador y el de evaluador (DE²²).

Por otro lado, este énfasis en la labor del docente-asesor se complementa y hace sinergia con el cuidado que la Dirección del Programa también puso en la asignación de los docente-asesores:

las estrategias eran digamos, saber quiénes eran, quienes podrían ser los asesores Ad Hoc para cada estudiante de acuerdo con sus condiciones. Eso ya lo hemos ido un poco trabajando ya para el grupo del 2019, 2020 y 2021. [...] eso nos llevó a pensar, ¿qué asesor podría asumir determinado estudiante con ciertas características? Porque también hay asesores con tales características, la idea era poder hacer ese cruce, seguimos trabajando en ello (DE1).

Un tema que no está claro para los docente-asesores es la naturaleza del programa: profesionalizante o de investigación. “Debería hacerse un estudio de las tesis mismas” (AE²³9). Ello afecta el tipo de tesis que se realizan. Estas tienen una estructura de tesis más o menos clásica de investigación que, generalmente, se ocupan de problemáticas de sus centros de labores, pero no ponen el énfasis en su práctica docente.

4.3 El contexto institucional a cargo de la Dirección del Programa de Maestría

El desarrollo del proceso de investigación del tesista y de la mediación pedagógica de los docente-asesores se enmarca en un conjunto de actividades de apoyo a la elaboración de tesis, que realiza la Dirección del programa, durante la década de estudio como casi constantes (ver figura 5). Ello pone sobre el tapete la relevancia del rol activo que cumple la dirección del PME-EP-PUCP desde su capacidad de crear oportunamente condiciones que contribuyan a la elaboración de la tesis, desde el reconocimiento de su complejidad. Esta propuesta de formación ha sido construida histórica y participativamente con la colaboración de los docentes y docente-asesores quienes han tenido a su cargo los cursos de investigación. “A partir de las opiniones de los docentes que participan, nosotros [...] leemos lo que dicen y a partir de ello vamos construyendo, que es lo que podríamos ir incorporando en el programa, que es lo que podríamos ir fortaleciendo” (DE²⁴1).

De esta manera, la dirección de Programa supo aceptar/proponer continuidades y cambios que perfilan a la ruta como una propuesta educativa viva, capaz de “convertir a la experiencia en una base de conocimiento” (Barbosa-Chacón et al., 2017, p. 6). Ante la diversidad de necesidades investigativas con las que ingresan los maestrandos, la Dirección del Programa manifiesta flexibilidad y capacidad de respuesta oportuna para el apoyo de la tarea de investigación del tesista y de acompañamiento y capacitación del docente-asesor.

22. Directivo entrevistado.

23. Docente-asesor entrevistado.

24. Directivo entrevistado.

Figura 5

Dinámicas de trabajo de la dirección del programa de maestría en educación PUCP: Período de gestión 2018 – 2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de la memoria de gestión 2018 - 2020 de la dirección del Programa de Maestría en educación PUCP.

5. Conclusiones

Los elementos transferibles de la experiencia sistematizada a otros programas de posgrado se refieren a la tesis tanto desde la perspectiva de la tesis como producto como de la de proceso.

Desde la perspectiva de la tesis como producto, dos son los elementos transferibles identificados. Uno, la investigación que se realiza en la tesis de maestría es acotada y responde a las exigencias de construcción de conocimiento propias del nivel de formación de una maestría. Cumple con mostrar las competencias investigativas de los maestrandos. Se caracteriza mayoritariamente por un enfoque cualitativo y un método de estudio de casos que facilitan su culminación al término del Seminario de tesis II. Aborda una pregunta de investigación posible de ser respondida en el plazo de tres semestres académicos exhibiendo coherencia y consistencia lógica y metodológica como señal de calidad. Se trabajan tres tipos de investigaciones: empíricas, documentales-bibliográficas y de sistematización de experiencias con el predominio de un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, fundamentalmente. Sigue

un esquema base tentativo que cumple una función prospectiva que ayuda al maestrando en dosificar y organizar sus esfuerzos. Sin embargo, estas características del informe no se imponen a los maestrandos, sino que se dialogan con ellos y de preferir otras alternativas, se les brinda el apoyo que necesiten. Dos, el plan de tesis, como primer planteamiento de la investigación, muestra una claridad, coherencia y consistencia teórico-conceptual y metodológica que dan muestra de lo sistémico de la propuesta de indagación. Sin embargo, su extensión no es muy larga. El dedicarle un semestre entero y los primeros días de otro se condice con la complejidad de la etapa inicial y una planificación acuciosa de la investigación a realizar.

Desde la perspectiva de la tesis como proceso, nos parece útil diferenciar los elementos transferibles para cada uno de los tres actores identificados. Desde el proceso de investigación que realiza el tesista, dos son los elementos transferibles. Uno, una propuesta formativa en investigación que se desarrolla como una hoja de ruta con tiempos para explorar y reflexionar, hitos con momentos específicos de llegada y productos a entregar que configuran, secuencialmente, el informe final de tesis. Dentro de ella, resaltan la *Fase 0-Gestación*, previa al inicio oficial de la tesis, y las sesiones plenarias de socialización. Adicionalmente, la propuesta incluye recursos tanto bibliográficos como didácticos que la configuran como todo un paquete *llave en mano* que, de seguirse a pie juntillas, permite la sustentación oportuna de la tesis y la meta de graduación de maestro.

Este tipo de propuestas calza muy bien con las características de los maestrandos del programa. Son jóvenes en plena edad productiva. Trabajan. Tienen responsabilidades familiares que afrontar y muestran un bajo desarrollo de sus habilidades investigativas, especialmente aquellas vinculadas con la elaboración de tesis. El tener una ruta clara y programada de antemano permite a los tesistas organizar mejor sus tiempos y responsabilidades a fin de seguir lo pautado. Además, estas pautas les sirven para autoevaluar su propio avance y dosificar sus esfuerzos de acuerdo con sus otras responsabilidades. Actividades como las sesiones de socialización y recursos como los de las líneas de investigación les ayudan a suplir la fragilidad de sus habilidades investigativas.

Dos, el acompañamiento tanto del docente-asesor como de la dirección del Programa complementan la propuesta formativa brindando los recursos cognitivos, emocionales y volitivos necesarios para superar las dificultades e incertidumbre que el desarrollo de un proceso de tesis de maestría implica. Frente a la dispersión o al entrapamiento en el proceso, el tesista cuenta con alguien a quien recurrir para superar el impasse.

Desde la mediación pedagógica, los docente-asesores desarrollan una acción dual de acompañamiento y formación en investigación que va más allá de la sola orientación disciplinar o metodológica en el proceso de elaboración de tesis. Abarca también la dimensión afectivo - cognitiva. El programa cuenta con un grupo de docente-asesores diverso en conocimiento profesional y experiencia de vida y asesoría de tesis que constituye un pilar sólido para el funcionamiento de la hoja de ruta. Esta labor les demanda una dedicación, en tiempo y esfuerzo, mucho mayor a la reconocida por la Escuela de Posgrado que se relaciona con la complejidad del proceso de elaboración de tesis y las frágiles competencias investigativas de los tesistas. Sin embargo, está poco reconocida por la Escuela de Posgrado.

Desde el manejo del contexto institucional, la dirección del programa de maestría genera una dinámica colectiva de construcción de materiales didácticos que facilita su producción y refuerza un sentido de comunidad con la institución. Ello propicia una visión compartida del producto y proceso de investigación para tesis. Su foco está en la calidad de las tesis y la graduación oportuna.

Referencias

- Barbosa-Chacón, J., Barbosa, J., y Villamizar, J. (2017). Aspectos metodológicos de la Sistematización de Experiencias Educativas (SE): Aportes desde la formación universitaria. *Revista ESPACIOS*, 38(35), 17-36. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>.
- Barnechea, M., y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, (15), 97–107. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (1993). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, (23), 204-216. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>.
- Chambilla, S. (2020). *Factores que limitan la elaboración de tesis en la Maestría de Educación Superior de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa* [Tesis de Maestría, Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/11823/UPchals.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, E., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>.
- Jorquera, A. (2015). Construyendo el diálogo entre saberes: formación y *sensus communis* en el entorno del científico venezolano. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(1), 113 – 129. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Mamani, O. (2019). El asesor de tesis como Coach: una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Educación Médica Superior*, 33(1), 1–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n1/1561-2902-ems-33-01-e1590.pdf>.
- Méndez, J. A. (2016). Prólogo: Formar para configurar. En: Vergara, M. y Calderón, R. (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (11–15), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.
- Merino, R. (2019). Factores que influyen en la elaboración del Proyecto de Tesis de Maestría. *Acta Herediana*, 62(1), 134-142. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/3616/4012>.
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *ENTORNOS*, (24), 171–183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798839.pdf>.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Océano.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Reglamento de la Escuela de Posgrado*. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/05/03103325/Reglamento-de-la-Escuela-de-Posgrado.pdf>.

- Riscanevo, L. (2021). El habitus. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e13687. <https://doi.org/10.19053/22158391.13687>.
- Sañudo, L. (2016). Procesos de asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica. En: Vergara, M. y Calderón, R. (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*, (39–45), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.
- Torres, J. (2016). Las tutorías de tesis en posgrados en educación: relación dialógica que posibilita la co-construcción del mundo. En M. Vergara y R. Calderón (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*, (375–397), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.
- Vara, A. (Ed.). (2008). *La Tesis de Maestría en Educación. Una guía efectiva para obtener el Grado de Maestro y no desistir en el intento*. Tomo I. El Proyecto de Tesis. Instituto para la Calidad de la Educación Universidad San Martín de Porres.
- Vergara, M. (2016). Introducción. En M. Vergara y R. Calderón (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*, (pp. 17–35), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).