



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de
México
México

Ramírez García, Rosalba Genoveva; Pérez Colunga, Brenda Yokebed; Soto Bernabé,
Ana Karen; Mendoza Tovar, Mauricio; Coiffier López, Fátima Yazmín; Gleason Guevara,
Karla Jessica; Flores Zuñiga, Jazmín Anaíd
Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de
maestría

Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 155, enero-marzo, 2017, pp. 68-86

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922005>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría

ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA* | BRENDA YOKEBED PÉREZ COLUNGA**
ANA KAREN SOTO BERNABÉ** | MAURICIO MENDOZA TOVAR***
FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ**** | KARLA JESSICA GLEASON GUEVARA*****
JAZMÍN ANAID FLORES ZUÑIGA*****

El presente texto constituye un ejercicio de sociología reflexiva por parte de un grupo de posgraduados sobre sus experiencias de elaboración de tesis de maestría. Se abordan diversos temas: motivaciones, desafíos, logros, tensiones, re-construcciones identitarias y aprendizajes logrados durante ese recorrido. La reflexión y análisis sostenido por los posgraduados muestran que el proceso de elaboración de una tesis de maestría no es lineal; es un proceso dinámico no exento de altibajos que entrelaza las capacidades de los estudiantes para atender demandas cambiantes, de creciente complejidad, con aprendizajes producidos en las interacciones con los grupos de pares, profesores y directores de tesis, y en los marcos culturales y normativos provistos por las instituciones.

This text is an exercise in reflective sociology by a group of graduate students regarding their experiences of writing their Master's theses. A number of diverse topics are addressed: motivations, challenges, achievements, tensions, identity reconstructions and lessons learned along this path. The reflection and analysis of the graduate students indicate that writing a Master's thesis is not a linear process, but rather a dynamic process not exempt from the ups and downs intertwined in the students' capacities for responding to increasingly complex and changing demands through the learning generated in interactions with groups of peers, professors and thesis advisors, and in the cultural and normative frameworks provided by institutions.

Palabras clave

Experiencias de posgraduados
Maestría
Elaboración de tesis
Sociología reflexiva
Escritura académica
Aprendiendo a investigar

Keywords

Experiences of graduate students
Master's degree
Writing theses
Reflective sociology
Academic writing
Learning to research

Recepción: 14 de marzo de 2016 | Aceptación: 10 de junio de 2016

* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México). CE: rgramire@cinvestav.mx

** Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México).

*** Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México).

**** Trabaja en el Centro de Estudios de Bachillerato, Dirección General de Bachillerato, Secretaría de Educación (México).

***** Responsable del diseño curricular de la Maestría en Diseño Curricular e Instruccional en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México).

***** Trabaja en la Coordinación General de Planeación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A) (México).

***** Estudiante de Doctorado en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana (México).

INTRODUCCIÓN

En México, los recursos humanos altamente calificados son todavía un bien escaso. La población de 25 años y más que cuenta con estudios superiores representa apenas un 11.6 por ciento, en su mayor parte con el grado de licenciatura (10.5 por ciento) (INEGI, 2010). Aunque se reconoce que el número de posgraduados ha crecido en el país, los recursos humanos en investigación son aún reducidos: de acuerdo con indicadores de ciencia y tecnología (CONACyT, 2012), en dicho año había cerca de 44 mil investigadores para una población que superaba los 110 millones de habitantes. México registraba un investigador (0.8) por cada mil integrantes de la población económicamente activa (PEA), en contraste con países como Argentina (2.4) y otros con registros superiores: Alemania (8.1), Canadá (8.6), Francia (9.0), Estados Unidos (9.5), Portugal (9.9) y Japón (10.2).

La formación de posgraduados, reducida aún respecto de las necesidades del país, muestra importantes desafíos. Por información aislada sobre las maestrías que no se encuentran incorporadas al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), se sabe que los índices de graduación son bajos, y que los tiempos para cursar y concluir los estudios tienden a ser prolongados. En esos programas el perfil de los estudiantes con frecuencia está asociado a una dedicación de tiempo parcial a los estudios. En contrapartida, en los programas inscritos en el PNPC los tiempos para cursar los estudios, elaborar una tesis y obtener el grado están acotados a

dos años y pocos meses más. Por lo general, los estudiantes inscritos en dichos programas gozan de becas para dedicarse de tiempo completo a los estudios y la organización de las actividades en los diseños institucionales tiene como horizonte el egreso en tiempos específicos. En esos programas los índices de eficiencia suelen tener registros más elevados, aunque no siempre en las magnitudes y tiempos señalados en el PNPC, situación por la cual se siguen buscando estrategias que permitan mejorar los resultados.¹

Para las instituciones, la permanencia en el Padrón implica el compromiso de cumplir con los estándares de graduación establecidos por el CONACyT. El tema es que incluso en esos programas, altamente selectivos, con plantas académicas consolidadas y condiciones institucionales favorables para la formación de posgraduados, el proceso de elaboración de tesis sigue siendo problemático y suele registrar variadas dificultades.²

¿Qué hay detrás de la elaboración de una tesis de maestría que se convierte en una empresa en ocasiones demasiado compleja? En la perspectiva de los autores de este trabajo, elaborar la tesis conlleva un proceso de resocialización que trastoca los conocimientos hasta entonces adquiridos, que moviliza y modifica las capacidades, habilidades, actitudes, condiciones de vida y los vínculos construidos previamente, e incluso la afectividad. Se trata de un proceso de inmersión, de conocimiento de sí mismos y de los estilos institucionales, situación que conlleva una fuerte dosis de aprendizaje tácito. En palabras de una egresada, “la tesis implica un proceso largo, frustrante, que aísla, enseña, pone a

1 El estudio de Álvarez *et al.* (2012: 10) en un posgrado de la Universidad de Guadalajara muestra que la variable “beca CONACyT” no es determinante para abonar a la eficiencia terminal según los tiempos estipulados por el programa, aunque reconocen que es una “auténtica política de fomento del desarrollo científico y tecnológico nacional”. En ese sentido, valdría la pena conocer la experiencia de otros egresados de posgrados mexicanos con el objetivo de aportar al mejoramiento del sistema de becas que otorga el Consejo.

2 Otros países enfrentan desafíos similares. En Noruega, la demanda por terminar en el tiempo establecido de dos años, después del *bachelor degree*, se ha convertido en una prioridad después de la Reforma de la Calidad de la Educación Superior instituida en 2002. La obtención del grado incluye el desarrollo de un proyecto de investigación, y en ese proceso “muchos estudiantes han experimentado problemas para terminar dentro del límite de tiempo esperado” (Dysthe *et al.*, 2006: 300).

prueba y permite conocer hasta dónde cada uno resiste” (JG). En ese recorrido hay, según la experiencia de los egresados, un constante movimiento pendular que va del sentimiento de “sentirse perdidos” al de “reencontrarse”, una y otra vez.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este artículo tiene como antecedente la realización de un panel de posgraduados intitulado “Reflexiones en diálogo con posgraduados de la Red sobre sus experiencias de elaboración de tesis”. Dicha actividad fue organizada en el marco del Tercer Encuentro de Estudiantes de Posgrado de la Red de Posgrados en Educación Superior (RedES).³ Para llevar a cabo el panel se invitó a un pequeño grupo de graduados de maestría con el propósito de que compartieran sus experiencias de elaboración de la tesis con otros estudiantes que en ese momento pasaban por un proceso similar.

Dos meses después de dicho evento surgió la idea de llevar a cabo un ejercicio más elaborado de reflexividad sobre las propias prácticas de elaboración de la tesis de maestría. Interesaba identificar y analizar las dificultades de diverso tipo que con frecuencia enfrentan los estudiantes cuando están aprendiendo a hacer sus tesis, así como las decisiones que van tomando en el camino de ir construyendo un objeto de investigación y de ir aprendiendo un oficio.

Se trata de un ejercicio de sociología reflexiva (Bourdieu y Wacquant, 2008) en el cual se abordan diversos altibajos de un proceso que se aprende en la práctica, haciéndolo.

Analiza las diferentes piezas, relaciones, dilemas y decisiones que intervienen en diferentes momentos de la elaboración de una tesis de maestría. Al mismo tiempo, abre interrogantes sobre las dificultades que conlleva aprender y transmitir el oficio de investigación. Busca mostrar cómo las dificultades que se presentan durante la elaboración de una tesis, con frecuencia asumidas como un asunto de incompetencia personal, son experiencias generalizadas y asociadas a un proceso cuyos modos de transmisión son enteramente prácticos; su aprendizaje no es lineal, presenta continuos desafíos, se construye gradualmente, conlleva pruebas, errores y rectificaciones, además de que exige un trabajo sistemático por parte de los sujetos involucrados, como lo ilustra el siguiente fragmento:

...la construcción de un objeto de investigación no es algo que se haga de una vez y para siempre, de un solo golpe, por medio de una suerte de acto teórico inaugural... Es más bien una tarea prolongada y exigente que se completa poco a poco, a través de toda una serie de pequeñas rectificaciones y enmiendas inspiradas por lo que se da en llamar el *métier*, el *know how*, es decir, el conjunto de principios prácticos que orienta elecciones tan menudas como decisivas (Bourdieu y Wacquant, 2008: 281).

Con ese propósito se convocó a los posgraduados de maestría que participaron en el panel mencionado; todos aceptaron involucrarse en condición de sujetos y objeto de un ejercicio de indagación y reflexión. En una primera etapa se elaboraron dos dispositivos: por un

³ La Red Temática de Cuerpos Académicos: Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES) tiene como objetivo contribuir a la formación de los estudiantes de posgrado mediante el aprovechamiento de las fortalezas de los cuerpos académicos de las seis instituciones participantes (Universidad Autónoma de Sonora, UNISON; Universidad Veracruzana, UV; Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA; Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, UAM-A; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP; y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). Con tal propósito, la Red organiza encuentros de estudiantes de posgrado orientados a la presentación y discusión de avances de tesis, paneles, mesas de discusión, seminarios y conferencias impartidos por investigadores nacionales y extranjeros, además de promover la movilidad estudiantil. El panel de posgraduados se llevó a cabo en el III Encuentro de Estudiantes, en la Casa del Tiempo de la UAM, los días 6-7 de marzo de 2014.

lado, un formato en el que los participantes asentaron diversos datos sobre la licenciatura e institución de procedencia, edad, beca de estudios, etcétera, así como información sobre el programa de maestría y el proyecto de tesis desarrollado (Anexo 1); por otra parte, se preparó un texto con un abanico de temas, esbozados en forma de preguntas abiertas, con el propósito de ofrecer una guía para la reflexión. Las preguntas las abordarían en función de aquello que hubiese sido más significativo en sus propios recorridos (Anexo 2).

Cada participante produjo un texto de carácter libre en el que expresó aquello que fue particularmente significativo en su trayectoria. Una segunda etapa consistió en el análisis e integración de las aportaciones individuales, ejercicio a través del cual se sistematizaron aspectos centrales y recurrentes sobre el proceso de elaboración de tesis. A partir de ese trabajo se armó un primer escrito académico a la luz de la literatura sobre diversos temas: procesos de formación de investigadores, perspectivas teóricas y metodológicas, formas de acompañamiento a estudiantes de posgrado, relación con los pares, fuentes de apoyo, procesos de escritura académica, entre otros. El texto elaborado siguió una estructura temática cercana a diferentes momentos del proceso de elaboración de una tesis de maestría. Finalmente, el texto fue revisado y comentado por todos los participantes, se terminó de armar la sección de conclusiones y se llevó a cabo una última revisión hasta su versión final.

El trabajo se basa en las experiencias de seis egresados de tres programas de maestría orientados a la formación de investigadores en las áreas de sociología y educación: Sociología de la Educación Superior de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A); Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) e Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. Todos ellos obtuvieron el grado de maestría entre 2012 y 2014. Cinco

tuvieron como experiencia previa la escritura de una tesis o tesina de licenciatura.

Los tres programas son escolarizados, tienen una duración de dos años, forman parte del Padrón de Posgrados del CONACyT, los estudiantes gozan de beca y están dedicados de tiempo completo a los estudios. El ingreso a los posgrados estuvo sujeto a procesos de selección rigurosos: exámenes de conocimientos (en la UAA presentan el EXANI III del CENEVAL), entrevistas, comprensión de lectura en una lengua extranjera con énfasis en el inglés (450 puntos en el TOEFL en la UAA), cursar un propedéutico (UAM-A) y presentar un anteproyecto de tesis (DIE-CINVESTAV).

MOMENTOS EN LA ELABORACIÓN DE UNA TESIS DE MAESTRÍA

La reflexión y análisis sostenido por los posgraduados muestran que el proceso de elaboración de una tesis de maestría no es lineal; es un proceso dinámico no exento de altibajos que entrelaza las capacidades de los estudiantes para atender demandas cambiantes, de creciente complejidad, con aprendizajes producidos en las interacciones con los grupos de pares, profesores y directores de tesis, y en los marcos culturales y normativos provistos por las instituciones. En lo que sigue se presentan los resultados del ejercicio de reflexión realizado. Este apartado se organiza en torno a momentos identificados como relevantes en la elaboración de la tesis de maestría.

La proximidad con un tema de investigación: la idea inicial

En los relatos de los posgraduados todos destacan haber llegado a la maestría con diversas inquietudes temáticas asociadas a sus trayectorias académicas y laborales, aunque reconocen que no poseían las herramientas teórico-metodológicas para traducir esas inquietudes en una pregunta de investigación, como señala una estudiante: “tenía las inquietudes, pero no sabía cómo aterrizirlas... quería abarcar

varios temas muy generales” (JG). En los diversos proyectos de tesis se observa que los estudiantes eligieron temas próximos a sus experiencias previas:

- AK analizó los cambios generados por la introducción de un nuevo modelo educativo en dos facultades de una universidad estatal (Universidad Veracruzana). Como estudiante de Pedagogía, y al realizar su servicio social en la coordinación de planes y programas de dicha universidad, conoció de cerca el nuevo modelo y las reacciones diferenciadas que su implantación causaba entre profesores y autoridades.
- JF estudió las características de la producción de conocimiento de los estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS) en México. Egresó de la licenciatura en Sociología de la misma institución, donde realizó la maestría (UAM-Azcapotzalco). Allí trabajó un tiempo como ayudante de investigación, se aproximó al estudio de los impactos sociales de la biotecnología, a la literatura sobre el tema y desde esa experiencia elaboró su pregunta de investigación.
- MM analizó el papel que desempeña la innovación en la creación de una nueva unidad de la UAM, la de Cuajimalpa, así como el peso que en ese proceso tiene la articulación de lo viejo y lo nuevo. Egresó de la licenciatura en Sociología (UAM-Xochimilco). En su caso se observa una línea de continuidad en los temas abordados en las tesis de licenciatura y maestría, ya que ambas guardan íntima relación con la casa de estudios donde se formó; ésta, en sus palabras, le dejó marcas significativas en lo académico, personal y afectivo.
- BP analizó los procesos de asimilación por los que transitan los estudiantes que no fueron aceptados en

las instituciones públicas de mayor demanda y que “terminaron” en una universidad privada de costo medio. Egresó de la licenciatura de Psicología (UAM-Xochimilco), donde posteriormente se incorporó como tutora de los estudiantes de primer ingreso. Esta cercanía con las motivaciones y capacidades de los estudiantes para sobreponerse ante situaciones adversas la llevó a perfilar el tema de investigación.

- FC estudió los rasgos de la profesionalización de los docentes de diversos tipos de bachillerato en el estado de Aguascalientes. Egresó de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). En ese periodo trabajó con docentes de una universidad politécnica a quienes consideraba actores centrales en los procesos de formación. Estudió la maestría en la Universidad de Aguascalientes, donde se enfocó al estudio de los docentes de educación media superior por ser una de las líneas de investigación propuestas por la institución para el desarrollo de las tesis y también por la escasez de estudios en ese nivel.
- JG estudió las respuestas de dos universidades públicas ante los temas de inseguridad universitaria. Egresó de la licenciatura en Política y Gestión Social (UAM-Xochimilco). El acercamiento al tema se dio en la coyuntura de una convocatoria del Centro Nacional de Planeación, Análisis e Información para el combate a la delincuencia (CENAPI) de la Procuraduría General de la República, la cual estaba dirigida a egresados de su licenciatura.

La pregunta de investigación: hacia la construcción de un objeto de estudio

El interés de los estudiantes por determinados temas marca el comienzo de los proyectos de tesis. Perfilar una pregunta de investigación

conlleva un proceso de reelaboración gradual de las ideas iniciales, en el cual se entretienen los intereses personales y recursos de todo tipo que ponen en juego los estudiantes, el tipo de acompañamiento de sus directores de tesis, así como los dispositivos institucionales para fortalecer la formación.⁴

Para los estudiantes, el proceso de “aterri-
zar” las ideas iniciales es algo que toma tiempo y exige una intensa inversión intelectual. La construcción de un problema de investigación es gradual; es un ejercicio que destaca por sus exigencias académicas; no parte de una situación de *tabula rasa*; implica un proceso de autoconocimiento de los propios límites, prejuicios y supuestos de partida, y demanda un ejercicio reflexivo y autocrítico sobre el saber supuesto y el saber necesario. Es un aprendizaje que avanza a ritmos pausados e involucra experiencia sensorial, actividad mental y una dimensión emocional (Merriam, 1998).

La revisión de la literatura pertinente para cada proyecto juega un papel importante en el proceso de investigación. En ésta los estudiantes pueden encontrar ideas, nociones, conceptos, fuentes de información, ejemplos sobre formas de construir y abordar un problema, aspectos metodológicos y argumentativos, así como la posibilidad de sistematizar para el propio trabajo experiencias y hallazgos previos.

Aun cuando hay quienes otorgan a la revisión de la literatura un mayor peso al inicio del proyecto, para los posgraduados de los tres programas el diálogo constante con los autores es necesario durante todo el proceso de investigación. Los mayores desafíos, especialmente en los primeros tiempos, consisten en aprender a descentrarse de nociones previas y a recuperar de manera reflexiva y crítica los elementos pertinentes para el propio trabajo. Ello exige una vigilancia constante. La revisión de textos genera múltiples ramificaciones

de ideas ante las cuales es importante no perderse ni forzar datos y argumentos en aras de querer incorporarlo todo.

Es una etapa que demanda la recuperación selectiva de información. La consigna frecuentemente escuchada es: “recupera lo que sea de mayor utilidad en relación con tu proyecto, pregunta o problema de investigación”. Es un trabajo que exige poner en juego una capacidad de anticipación cuyo aprendizaje no puede ser enseñado por recetas, ni tiene trazados caminos seguros; consiste en poder imaginar la potencialidad de cierta información, noción, concepto, teoría o recurso metodológico y poner eso en relación con el propio objeto de investigación, con los hallazgos que van siendo identificados en el trabajo de campo. Se trata de poder intuir en lo que revela una pieza, a la manera de un rompecabezas, aquellos matices, configuraciones, estructuras o relaciones de lo que se ha empezado a armar y donde aparecen zonas mayormente delineadas, otras apenas bosquejadas y algunas más, difusas o ambiguas.

Para avanzar en el reconocimiento de ese mapa de investigación se necesita hacer una revisión cuidadosa y detenida de las coordenadas que contiene, además de recorrer su variada topografía. Conlleva tomar decisiones todo el tiempo, elegir atajos, hacer rodeos, identificar puntos de proximidad y lejanía, generar hipótesis, tomar riesgos, caminar por senderos desconocidos sin la certeza de los puntos de llegada. Es un ejercicio en el cual el sujeto se encuentra plenamente implicado; para aprehenderlo necesita recorrerlo desde lo que sabe y logra indagar. Lo hace desde un conocimiento asociado a su propia ubicación en el mundo, es el origen de su “sistema de coordenadas” (Schütz, 2003), desde allí va avanzando en el re-conocimiento del “sistema topográfico” (De Certeau, 2010) que le permite

⁴ Para P. Bourdieu y L. Wacziarg (2008: 276), la enseñanza de un oficio “requiere de una pedagogía que es completamente distinta de la adecuada para la enseñanza de conocimientos (*savoirs*)”. Para estos autores, los modos de pensamiento y acción se transmiten a través de “modos prácticos y totales de transmisión fundados en el contacto directo y duradero entre el que enseña y el que aprende”.

situar los espacios que configuran un territorio, aquél cuya comprensión lo desafía, y en cuya posibilidad de re-construcción reconoce la incertidumbre de sus propios pasos.

Decidir enfoques y metodologías

Otro desafío en la elaboración de la tesis está relacionado con el enfoque o método para abordar el objeto de investigación. Pasar del “qué hacer” al “cómo hacerlo” es una transición compleja que se apoya en el trabajo de problematización del objeto de investigación, demanda la sistemática revisión de las ideas iniciales a la luz de los datos empíricos recabados, de su análisis y de los nuevos conocimientos incorporados sobre el tema investigado. Es un proceso en el que contribuyen las intuiciones e hipótesis preliminares que se aventuran en una constante reflexión, el análisis sistemático de la información, así como el trabajo interpretativo en diálogo con la teoría.

La elaboración de una tesis no responde a un proceso rígido de etapas secuenciales —idea con frecuencia difundida en manuales de metodología— sino a un constante ir y venir entre diferentes ideas, visitas y registros de campo, datos empíricos, nociones y conceptos potencialmente pertinentes, en el diálogo constante con los autores, pares y directores de tesis, en la actividad reflexiva sobre los avances y retos en diferentes momentos del proceso. Es un esfuerzo que exige una enorme “tolerancia a la ambigüedad” (Merriam, 1998); no hay recetas que puedan seguirse paso a paso y los caminos a seguir no siempre resultan evidentes. Es una tarea compleja que no se realiza de una vez y para siempre; registra procesos de construcción diferenciados que guardan relación con el bagaje cultural y de conocimientos que el estudiante posee en relación con el tema abordado, con el estilo institucional y el del director de tesis, así como con el modo en que cada uno construye su propio proceso a partir del acompañamiento y retroalimentación que recibe de sus pares y maestros.

Las reflexiones de los posgraduados son reveladoras del recorrido realizado. En todos los casos las preguntas de investigación iniciales experimentan reelaboraciones conforme se avanza en el proyecto, se fortalece el corpus de la investigación y se realizan los primeros análisis.

Cuando ingresaron a la maestría, la mayoría de los posgraduados definió su investigación como cualitativa, aun cuando los rasgos particulares de la misma fueron definiéndose durante la investigación. De acuerdo con Merriam (1998), la investigación cualitativa es un “concepto paraguas que cubre diferentes formas de investigación”, entre ellas los estudios de caso. Este tipo de estudios, originalmente desarrollados en la investigación clínica (Merriam, 1998; Gall *et al.*, 2005), corresponde a estudios en profundidad orientados al análisis y descripción holística e intensiva de un fenómeno particular; en su tratamiento se toma en cuenta el contexto específico y la perspectiva de los participantes involucrados en el estudio. Se trata de diseños flexibles, con formas de recolección de información que se establecen en función de las preguntas a responder; éstas pueden ser de carácter cuantitativo, cualitativo o una combinación de ambos. En ocasiones ese tipo de estudios se confunde con aproximaciones etnográficas. De acuerdo con Merriam, ambas perspectivas ofrecen interesantes recursos metodológicos para la investigación, sólo que en los estudios propiamente etnográficos el foco del análisis está centrado en aspectos de la cultura y, por lo general, demandan una permanencia prolongada en el campo.

Otro tema que destaca en los relatos de los posgraduados se relaciona con la noción y el uso de la comparación en el desarrollo de los proyectos de investigación. Para Bourdieu (2008: 288) la comparación forma parte del “pensar relacionamente”; es un recurso habitual en el proceso de investigación; no solamente se trata de una metodología razonada de análisis en torno a ciertas categorías. Es un

recurso que está en el centro del razonamiento analógico al que se recurre cotidianamente mediante “la intuición razonada de las homologías” como poderoso “instrumento de construcción del objeto”. Desde esa perspectiva, la comparación está presente en los diferentes proyectos de tesis de maestría, en el estudio de las condiciones y formaciones de los docentes de diferentes tipos de bachilleratos (FC), en la comparación de experiencias entre estudiantes de una misma institución en relación con los procesos de asimilación de las reglas de la institución a la que han ingresado (BP); en las referencias a las unidades académicas de la UAM y su influencia en la arquitectura del modelo de un nuevo campus (MM); en las respuestas de los profesores de dos facultades ante la operación de un nuevo modelo educativo (AK); en la caracterización de la producción de conocimiento de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (JF) o en el análisis de las respuestas de dos universidades ante la ocurrencia de incidentes en su interior (JG).

La forma de abordar los aspectos teórico-metodológicos dista mucho de ser un listado de preceptos a seguir; por el contrario, es un ejercicio que se va configurando conforme se va logrando claridad y se avanza en el desarrollo del proyecto de investigación. En ese recorrido inciden diversos factores: el interés y conocimiento previo sobre el tema elegido, los modos personales de organizar el trabajo, las respuestas estratégicas e instrumentales para atender diversas demandas, el entusiasmo, disciplina y creatividad para desarrollar el trabajo, la manera de agenciarse recursos y medios de diverso tipo para avanzar en el proyecto, y la capacidad para sobreponerse a situaciones adversas, entre otras cosas. También inciden los dispositivos provistos por las instituciones para impulsar, fortalecer y acompañar el trabajo con los estudiantes. Es un proceso en el que se entretajan dimensiones personales, grupales e institucionales en relación con los contenidos, habilidades, actitudes, valores y aspectos afectivos puestos en juego.

En las reflexiones de los posgraduados se muestran los puentes que fueron construyendo entre el problema de investigación y los referentes teóricos. En uno de los casos, por ejemplo, fue de especial importancia la perspectiva de la sociología del riesgo para problematizar y tejer argumentos en torno a la noción de inseguridad en las instituciones, o bien la sociología de las organizaciones para estudiar procesos de cambio organizacional.

Técnicas, herramientas y fuentes de información

Para avanzar en el proyecto de tesis, además del entusiasmo, los posgraduados debieron realizar un trabajo sistemático en torno a diversas tareas, ejercer una constante reflexión crítica y vigilancia del proceso, comprender las reglas académicas y los estilos institucionales, y propiciar la retroalimentación mediante un diálogo constante con los directores de tesis y otros interlocutores significativos.

La mayor parte de los posgraduados recurrió a fuentes documentales, hemerográficas y al trabajo con entrevistas como principales recursos para desarrollar sus proyectos. En otros casos el trabajo se basó en una encuesta a docentes (FC) o combinó los recursos anteriores con la revisión de registros estadísticos (JG). La búsqueda de información requirió de constancia e intuición para saber qué buscar y dónde hacerlo en función de los diferentes temas y momentos de la investigación. Los posgraduados destacan el peso de la iniciativa personal como actitud necesaria para localizar fuentes de información pertinentes, utilizar bases de datos ubicadas en diversas plataformas y aprovechar los recursos que ofrecen las propias instituciones.

De acuerdo con los relatos, en algunos proyectos de tesis el análisis documental tiene un papel preponderante al inicio del proceso; se plantea como una etapa preparatoria al trabajo de campo que consiste en “empaparse” de la información necesaria para esbozar un

mapa inicial de lugares, situaciones, trayectorias, posiciones y relaciones, todo ello con el propósito de “llegar al campo con ideas y preguntas mucho más problematizadas y específicas” (MM), entre otras cosas, y para aprovechar de mejor manera el tiempo de las entrevistas e incluso el trabajo de observación que en algunos casos se lleva a cabo.

También se hizo referencia a elementos no formales que nutren y sostienen el desarrollo de las tesis y están relacionados con el entorno académico en el cual los estudiantes se forman. La relación con los pares, directores de tesis y profesores del programa, más allá de las actividades enmarcadas en la estructura curricular, puede generar dinámicas que favorecen el avance del trabajo académico cotidiano. Otra fuente de información proviene de la revisión cuidadosa de la literatura sobre el tema que se estudia, así como de la apropiación de las nociones pertinentes para desarrollar el trabajo de análisis e interpretación.

Trabajo de campo: problemas y dilemas

Por lo general, el trabajo de campo es una de las etapas más valoradas entre los posgraduados; representa el encuentro con un mundo que recién empiezan a explorar y a tratar de comprender. Durante el trabajo de campo se presentan desafíos de diverso tipo que impelen a generar diversas estrategias para lograr el acceso a los espacios escolares, a las fuentes de información, a los informantes, para llevar a cabo entrevistas o encuestas y para hacer observaciones, entre otras actividades.

La disposición de los informantes abre posibilidades al trabajo de campo. Los comentarios más frecuentes están relacionadas con las dificultades para localizar a los entrevistados —en algunos proyectos esto se resolvió mediante la técnica de bola de nieve—, para convencerlos de colaborar en el proyecto, reprogramar citas, tener que viajar a diferentes ciudades con recursos limitados, ajustarse a los tiempos establecidos para el trabajo de campo, entre otras.

En ocasiones los informantes no acceden a ser entrevistados por muy diversas razones; una de ellas concierne al grado en que pueden sentirse interpelados por los temas de investigación. Por ejemplo, una investigación sobre inseguridad en las universidades (JG), en un contexto donde los fenómenos de violencia han sido recurrentes y las políticas públicas para atenderlo han sido cuestionadas, es esperable que no todos accedan a ser entrevistados o que haya dificultad para acceder a datos confiables sobre los incidentes registrados. Lo importante ante los vacíos de información son las estrategias que generan los estudiantes para resolverlos, como las de recurrir a diversas fuentes de información locales, entre otras opciones.

En otros casos las dificultades se relacionan con la actividad de los guardianes institucionales para permitir el acceso a los espacios escolares. Aprovechar las oportunidades que se abren en dichas circunstancias es crucial.

La experiencia para trabajar con entrevistas se adquiere en la práctica. Para todos los entrevistados, esta etapa del trabajo se valora como “uno de los momentos más enriquecedores de todo el trabajo de investigación” (MM). En el acercamiento a los entrevistados se ponen en juego capacidades de “trato con la gente”, de compenetración, empatía, atenta escucha, comunicación, sensibilidad para identificar temas significativos, permitir que fluya el diálogo, saber cuándo y cómo cambiar la dirección de la entrevista introduciendo nuevas preguntas o temas, saber identificar matices, etcétera. Entre las cosas que los posgraduados recomiendan en esta parte del trabajo está la paciencia, la buena actitud y el saber agradecer en todo momento la colaboración de los informantes. En otros casos también se señala la importancia de saber adaptarse a diversas circunstancias, como las de entrevistar sin grabadora, hacerlo en lugares y horas no necesariamente cómodas para los entrevistadores, o saber ubicar los momentos propicios para abordar a un informante que se considera importante para el trabajo.

Uno de los mayores desafíos en esta etapa de la investigación es saber cuándo salir del campo. Llega el momento en que es necesario avanzar con mayor intensidad en la organización, sistematización y análisis de la información. La salida no es asunto sencillo, como se evidencia en el siguiente comentario de uno de los posgraduados: “hay que aprender a desprenderse del enamoramiento del trabajo de campo y de aferrarse a que todo debe entrar en la tesis” (AK). El trabajo de campo ejerce fascinación, seduce en la medida que descubre múltiples cosas que antes de entrar probablemente no se sabían o imaginaban; genera deseos de mantenerse allí bajo la idea de que “algo falta” por preguntar, descubrir, reunir, comprender, pero llega el momento de tener que avanzar hacia otra cosa. Por lo general, la salida del campo, al igual que otras etapas, está pautada por los tiempos establecidos en los programas y por el seguimiento que de los mismos hacen los directores de tesis y comités de seguimiento.

Una experiencia afortunada en el trabajo de campo depende de las oportunidades para acceder a la gente, a los espacios y materiales; de haber dedicado un tiempo suficiente, así como de las habilidades, sensibilidades e intuiciones puestas en juego para captar y comprender lo observado en las prácticas y relaciones que allí establecen las personas.

Aun cuando hay quienes afirman haber cubierto las necesidades de información —situación asociada al “principio de saturación teórica” (Glaser y Strauss, 1967), que es cuando ya no emergen elementos nuevos en el trabajo de campo o el valor de nuevos datos es mínimo— los estudiantes no siempre se muestran convencidos de haber concluido satisfactoriamente esa parte del proceso.

Organización, análisis e interpretación

Los recursos empleados para organizar y analizar la información reunida en el trabajo de campo son diversos y en buena medida tienen un carácter idiosincrásico. Con la información

que resulta de trabajar con documentos, periódicos, entrevistas o cuestionarios, se emprende un trabajo de análisis sistemático. En realidad debiera decirse que el análisis continúa, ya que ha estado presente desde el inicio del proceso: en las preguntas de investigación con sus reformulaciones, en lo que aporta cada una de las entrevistas transcritas o los cuestionarios capturados, en las notas de campo, en las preguntas que surgen y que se intentan responder de manera preliminar, en lo que se ha ido sistematizando de la literatura revisada, en las notas y reflexiones metodológicas y teóricas, en los ejercicios especulativos sobre el significado de determinadas prácticas y relaciones, en el esfuerzo de comprender en su complejidad un fenómeno social.

Cada estudiante genera sus propias estrategias, es una tarea que suele emprenderse en solitario. Pero ¿cómo empezar a dar un orden a toda la información reunida? Una práctica común es la elaboración de matrices de datos de diverso tipo. En unos casos se trata de ejercicios de clasificación de la información siguiendo un esquema de temas y subtemas (JG); en otros responde a un plan de análisis en el que se contemplan posibles cruces entre variables (FC), o a esquemas de categorías “con ayuda de los conceptos de la teoría” (JF), o bien a métodos “a la antigüita”, marcando con diferentes colores párrafos de las entrevistas y organizándolos en torno a “ejes, temas, dimensiones, categorías, variables y observables” establecidos *a priori*, pero puestos en juego durante el análisis, y abiertos a elementos emergentes relacionados con las preguntas de investigación (BP). En otros casos, la matriz de información se organiza en torno a las principales categorías de análisis, en una especie de “sábanas” que contienen los relatos sobre temas centrales de la tesis (MM).

No hay una secuencia a seguir; la organización inicial de la información es objeto de constantes transformaciones y re-elaboraciones en las que se van perfilando las categorías analíticas que permitirán dar cuenta del problema

de investigación. Un paso muy importante consiste en saber pasar de la organización y clasificación de la información, de las primeras descripciones, al análisis e interpretación de los hallazgos. Entre los recursos empleados están la identificación de regularidades y diferencias, así como la recuperación de los hilos argumentativos en las entrevistas. Es el momento de aventurarse con las primeras interpretaciones, de poner en diálogo los hallazgos empíricos con los referentes teóricos sin perder de vista las preguntas de investigación.

Como contrapeso al trabajo en solitario, es importante el acompañamiento que los directores de tesis y los pares brindan en cada avance. La actividad colectiva es una forma de refrescar la mirada, compartir las fortalezas y descubrir las debilidades; de recibir retroalimentación para resolver vacíos de información, fortalecer argumentos y visualizar elementos no considerados, entre muchas otras cosas. Igualmente, son importantes los espacios académicos que se ofrecen para dar soporte a las necesidades específicas que los estudiantes tienen en diferentes momentos del proceso.

La relación entre datos y teoría es otro desafío que se tiene al elaborar una tesis. No es infrecuente el registro del uso forzado y descontextualizado de nociones y conceptos provenientes de diferentes teorías en el análisis e interpretación de los datos. Una de las frases más reveladoras de esta propensión es cuando se habla de “aplicar la teoría”. La relación entre referentes teóricos y empíricos no se resuelve de una vez y para siempre; requiere de un permanente diálogo, reflexión y capacidad crítica. Es por ello que la idea de “marco teórico” como una estructura rígida y fijada de antemano limita la plasticidad que demanda el trabajo interpretativo. Otro registro de esa dificultad se presenta cuando la descripción va por un lado y los conceptos por otro, como si fueran rutas paralelas sin puntos de contacto. Por otra parte, a pesar de la fascinación que ejerce el descubrimiento de nociones importantes, es

necesario tener presente que no todos los conceptos encontrados, por más interesantes que sean, deben ser incorporados a la tesis. No se trata de generar una camisa de fuerza que envuelva, inmovilizándolo, cualquier cuerpo de datos. Lo que abre la posibilidad de enriquecer el trabajo de interpretación es el constante diálogo entre los hallazgos empíricos, la teoría pertinente y las preguntas de investigación.

En ocasiones, el conocimiento que se tiene para abordar un problema de investigación es insuficiente y no siempre se advierte o reconoce al inicio del proceso, en parte quizá porque la expectativa es ir superando esos vacíos. No obstante, el problema se vuelve delicado en la medida que el trabajo de tesis ya ha consumido buena parte del tiempo del posgrado, los vacíos cognitivos no se han resuelto y no parece haber forma de dar marcha atrás. En esos casos, el avance de la tesis hacia etapas de mayor complejidad no puede asegurarse y las dificultades para atender dichos problemas en los tiempos institucionales establecidos pueden alcanzar su expresión más crítica cuando llega el momento de escribir el borrador de tesis.

Escritura de la tesis

La escritura de la tesis es uno de los retos más difíciles para la mayoría de los estudiantes. Es una etapa que produce ansiedad en tanto implica poner atención en muchos elementos de manera simultánea: “¿qué quieres decir?, ¿cómo lo quieres decir?, ¿cómo lo debes decir?, ¿a quién se lo quieres decir?, ¿qué elementos tienes para decirlo?” (BP). Para algunos estudiantes es frustrante no percibir avances, tener dificultades al inicio de cada capítulo, no saber por dónde empezar o cómo resolver la falta de inspiración, el miedo a la hoja en blanco, así como la fragilidad en algunos eslabones teóricos, metodológicos y argumentativos.

Diversos aspectos influyen en esa parte del proceso: lo logrado en etapas previas, la dedicación y creatividad desplegadas, la capacidad para remontar momentos de frustración, el miedo a escribir, el acompañamiento durante

el proceso de escritura, etcétera. Pero hay otro elemento que incide en la idea que se tiene de lo que es escribir: en los cursos de maestría se trabaja todo el tiempo en la revisión de textos que son resultado de investigaciones terminadas; son textos que muestran el proceso final, que no exhiben las correcciones, selecciones, matices, omisiones y reformulaciones realizadas en el camino; no revelan el proceso de dudas, dilaciones, disyuntivas, retrocesos y avances que están en la base de su construcción. Esto genera una idea de escritura en la que se pierde de vista que una producción conlleva reelaboraciones sucesivas, que abarcan no sólo aspectos de forma sino de contenido, de estructuras analíticas y de un saber comunicar los hallazgos a otros.

En un interesante trabajo de Knorr Cetina (2005) sobre “La fabricación del conocimiento” en el laboratorio, se destaca cómo los artículos que leemos, además de ser construcciones sociales que involucran cadenas de decisiones y negociaciones, suelen olvidar deliberadamente mucho de lo ocurrido en el proceso y se centran en destacar los elementos de una escritura científica que responde a los cánones de las comunidades académicas a las que está dirigido.

Una de las implicaciones no previstas de ese sistemático trabajo de revisión de artículos es que se filtra de manera sutil una idea sobre la producción escrita como texto acabado desde su primera versión, representación que genera expectativas sobre las propias elaboraciones y puede producir cierta parálisis ante los estándares autoimpuestos, además del sentimiento de incapacidad por no lograr el objetivo.

Las tensiones que derivan de la auto-exigencia por producir algo totalmente coherente desde el inicio genera grandes dificultades y retrasos en la escritura. Para sobrellevar esta tensión, son diversas las fuentes de inspiración a las que recurren los estudiantes: leer literatura, obras de teatro, novelas, ver películas,

observar y escuchar a otros y a sí mismos, llevar a cabo un ejercicio de reflexión constante, generar ambientes propicios para el trabajo.

El registro de los posgraduados sobre el inicio de la escritura formal de la tesis, por lo general, está relacionado con haber vislumbrado una estructura global del trabajo, pero también con las pautas que establece cada institución en cuanto a los avances que deben alcanzar por periodo.

En realidad, la tesis se comienza a escribir desde el primer día, en las múltiples notas o ensayos que se elaboran sobre las lecturas realizadas para los cursos, en los registros de campo, en las transcripciones, en las reflexiones que suscitan diversos eventos, en las notas escritas a los márgenes de los textos leídos, en las tablas que muestran relaciones entre elementos, en las síntesis sobre los avances logrados, en la escritura asociada a los momentos de inspiración, en los listados de ideas para evitar olvidarlas, en los cronogramas que demandan anticipaciones sobre las ideas que más tarde serán desarrolladas y expresadas por escrito, entre otras cosas.

La transcripción también tiene un lugar importante en la escritura. Transcribir implica reescribir (Bourdieu, 1999); es un ejercicio que opera en sentido inverso a la transición que va de la escritura a la oralidad, como ocurre en el teatro;⁵ pone en juego las capacidades de un buen comunicador para traducir gestos, expresiones, tonos, silencios, relaciones, contextos, situaciones, etcétera, pero también es un método para pensar, para poner en relación nuestras ideas con las de otros autores y con la información reunida. Como señala Merriam (1998: 24): “escribir es para la investigación cualitativa lo que las matemáticas es para la investigación cuantitativa”.

La escritura en el mundo académico, incluso para el investigador más experimentado, es desafiante, y lo es entre otras razones porque

⁵ Para Bourdieu (1999: 533) la entrevista también puede considerarse como un “ejercicio que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera *conversión de la mirada* que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida”.

implica el reto de producir nuevo conocimiento (Carlino, 2008). En el caso de los estudiantes, el reto y la ansiedad se ven incrementados porque en la elaboración del primer borrador de tesis son compelidos a una escritura que implica considerar la perspectiva de un lector en el que poco habían pensado. Conlleva además una importante transición: de una escritura centrada en dar cuenta de lo aprehendido en las lecturas, datos, recursos de análisis, etcétera, a una escritura formal que demanda pensar relacionadamente (Bourdieu, 1999) y asumir la posición de autores que producen conocimiento y escriben para potenciales lectores.⁶

Los intercambios con los pares se vuelven un recurso valioso para superar diversas dificultades en el proceso, pero en particular en la escritura de la tesis. Por un lado, la interacción con los pares permite romper con el monolingüismo en el que se sumerge el estudiante cuando no encuentra una polifonía de voces —*multivoicedness*— (Dysthe *et al.*, 2006) que le permita advertir eslabones débiles y enriquecer el trabajo. Dysthe *et al.* (2006) han encontrado que la participación de los estudiantes en diversos ámbitos académicos enriquece la formación y contribuye al proceso de enculturación en las comunidades de práctica de las disciplinas.

PRINCIPALES FUENTES DE APOYO

Con frecuencia se piensa que las fuentes de apoyo en el desarrollo de la tesis están acotadas a la relación estudiante-asesor y, como complemento importante, a la relación del estudiante con la familia y los amigos. El vínculo con el director de tesis es central en las diferentes etapas del proceso de investigación para resolver dudas, ofrecer orientación, analizar los problemas que se van presentando en el trabajo de campo; para supervisar el análisis e interpretación de los datos y la incorporación

pertinente de la teoría; para ayudar a desterrar momentos críticos y acompañar de manera sistemática los esfuerzos del estudiante. No obstante la importancia del director de tesis en el desarrollo del proyecto, en los comentarios de los posgraduados se observa que las fuentes de apoyo se han diversificado y cada una contribuye de manera significativa en el proceso formativo:

Ser estudiante de tiempo completo y becado. Esta condición abre la posibilidad para dedicarse plenamente a la formación y al desarrollo del trabajo de tesis sin ningún tipo de distractores, salvo lograr terminar los estudios en los tiempos establecidos por el CONACyT.

Pertinencia del programa para formar en investigación. En este apartado se destacan la estructura del plan de estudios, el modo en que está organizado y contribuye al proceso formativo global, y la forma en que los avances de tesis van siendo pautados. También incluye el conjunto de actividades académicas que la institución organiza para brindar a los estudiantes la oportunidad de entrar en contacto con investigadores invitados que trabajan temas similares o de interés para su formación.

Acompañamiento constante del director de tesis. Aspectos que destacan con especial expresión del vínculo con el director: seguimiento puntual del proceso del estudiante, periodicidad de los encuentros, tiempo dedicado a las asesorías, dinámicas de supervisión, disposición y capacidad de escucha; relación en un marco de respeto, diálogo, cordialidad, compromiso y responsabilidad mutua; rigor y exigencia en las observaciones (lo cual ha implicado que los estudiantes aprendan que las críticas respetuosas tienen un propósito productivo); tipo de retroalimentación proporcionada en relación

⁶ La tesis, señala Carlino (2008: 21-22), conlleva una transición hacia una “nueva identidad enunciativa”, implica “atravesar el pasaje de consumidor a productor de conocimiento, de lector a autor”. En esa etapa es muy importante contar con lectores diversos a partir de actividades colectivas como seminarios, coloquios, foros de discusión, mesas redondas, encuentros, etc.

con aspectos no resueltos o débilmente planteados en la escritura de la tesis, la experiencia mostrada en las asesorías y el apoyo económico (generalmente para trabajo de campo y procesamiento de información, cuando se dispone de recursos), entre otros aspectos.

Acompañamiento constante de los pares. Es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes, especialmente cuando se comparten los avatares de un mismo proceso y se busca en los compañeros la solidaridad y apoyo para superar momentos críticos. Los pares son los lectores por excelencia de los avances de investigación de sus compañeros.

Seminarios de discusión. Es la estrategia más señalada como opción para “ayudar a disciplinar la mente y los hábitos de estudio”, aprender a trabajar en grupo y “permitir dar seguimiento a la construcción del proyecto de investigación”.

Participación en redes académicas interinstitucionales. Una experiencia de importancia han sido los encuentros de estudiantes en la Red de Posgrados en Educación Superior. Dichos encuentros han permitido que los estudiantes entren en contacto con profesores y estudiantes de otras universidades, expongan sus avances de investigación, reciban comentarios y conozcan diferentes puntos de vista, estilos, formas de trabajo y enfoques de investigación.

Apoyo de los profesores del programa de maestría. Las lecturas y puntos de vista de otros profesores son altamente valorados por los estudiantes; sus aportaciones les permiten ampliar la mirada sobre el propio proceso de investigación.

Apoyo afectivo de compañeros y amigos. Las experiencias compartidas sobre las equivocaciones y aciertos es un importante soporte emocional; genera capacidades para llevar a buen término el trabajo de investigación.

Apoyo familiar. Pilar importante para continuar en el propósito de la tesis y para generar equilibrios entre las demandas del mundo académico y otros aspectos de la vida.

Movilidad de académicos. Las conferencias y seminarios impartidos por investigadores nacionales y extranjeros aportan ideas que enriquecen el propio trabajo y transmiten diferentes perspectivas de lo que es hacer investigación.

Movilidad estudiantil. Tres posgraduados salieron del país (Chile, Argentina, Ecuador). Las experiencias fueron variadas, aunque en todas se destaca que fue una experiencia enriquecedora que les permitió conocer otros países, instituciones, culturas, profesores y compañeros.

Es creciente la importancia reconocida a las actividades colectivas que nutren los procesos formativos en posgrado. En el centro de estas ideas está lo planteado por Tinto (1993), quien señala que la persistencia de los tesis-tas depende de las múltiples comunidades de aprendizaje en las que participan. Una actividad muy importante y destacada es la enseñanza y el aprendizaje entre pares (Topping, 2005; Carlino, 2008), que permite adquirir conocimientos y habilidades a través del apoyo y ayuda activa entre compañeros de igual estatus. Dysthe *et al.* (2006) han analizado un modelo de supervisión alternativo en una maestría en educación que combina tres aproximaciones: a) un trabajo en grupos de supervisión; b) coloquios de estudiantes; y c) la tradicional supervisión individual, a cargo de los asesores de tesis. Una de las conclusiones en los diferentes trabajos señala que la actividad conjunta mejora considerablemente los aprendizajes, propicia una creciente utilización de la retroalimentación del grupo, genera tendencias hacia una mayor independencia y hacia el incremento de la habilidad para autoevaluarse y consume menos tiempo en la supervisión individual. En otros estudios se han

explorado opciones de formación en “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2003) con la idea de brindar mejores apoyos a los estudiantes a lo largo del proceso.

CONCLUSIONES

Un aspecto importante sobre las experiencias de elaboración de la tesis de maestría es que los posgraduados se formaron en programas del PNPC del CONACyT cuyo objetivo es formar investigadores, específicamente en el campo de la educación. Esto conlleva el cumplimiento de determinados criterios en el producto final, entre ellos, que la tesis presente de manera clara contribuciones al campo educativo en general, y que brinde una comprensión del fenómeno que se estudia, en particular. El proceso de investigación por el que cada posgraduado transitó estuvo orientado por el proyecto o protocolo de investigación, y la tesis fue el producto derivado de dicho proceso.

Para Booth *et al.* (2003) y para Sautu *et al.* (2005), el proyecto de investigación conforma el bosquejo inicial del largo camino que implica un proceso de investigación, pues delimita cuál es el problema sobre el que se indagará, a través de qué herramientas teóricas y metodológicas, y por qué motivo el problema es importante para el campo de conocimiento en el que se ubica el autor. El proyecto de investigación está dirigido a tutores y colegas especializados que tienen la responsabilidad de evaluar la claridad de los planteamientos y la articulación coherente de elementos que lo componen, así como la pertinencia y factibilidad de la propuesta.

Algunos posgraduados ingresaron al programa de maestría con un “anteproyecto” de investigación, mismo que, según sus testimonios, fue modificado y ajustado durante el primer cuatrimestre del programa hasta que el problema y las preguntas de investigación fueron consideradas lo suficientemente claras y relevantes para el campo. Otros, aunque no ingresaron con una propuesta escrita respecto

al asunto que pretendían indagar, trabajaron durante los primeros meses del programa en la construcción del proyecto de investigación. En todos los casos ese proceso no ocurrió en aislamiento; estuvo acompañado por el director de tesis, así como por otros profesores y estudiantes del programa, situación que dio pie a discusiones y reflexiones continuas sobre la tarea.

Una vez que el problema de investigación, las preguntas, las decisiones acerca de los referentes conceptuales y las herramientas metodológicas fueron articuladas y explicitadas en el proyecto, los estudiantes continuaron con el desarrollo del proceso de investigación, ubicando y aproximándose a las fuentes de información, a un trabajo de campo vinculado con la propuesta de investigación y con el ineludible ejercicio de “ida y vuelta”.

Durante ese trayecto los estudiantes tomaron decisiones diversas acerca de cuándo concluir la recolección de información, cómo comenzar a analizar los diversos materiales del corpus, y cómo empezar a interpretar los hallazgos empíricos en diálogo con los referentes de la literatura asociada a cada proyecto. Helen Simons (2011) apunta que la duración de ese trayecto varía según los resultados que se desean obtener, pero también dependen de la habilidad y experticia propia de quien investiga. Al respecto, los posgraduados comentan que en sus programas de maestría se incluían tiempos específicos para la entrega de productos según el avance del mismo. Para la mayoría, fue durante el penúltimo cuatrimestre de la maestría —o el último semestre— el momento de comenzar la escritura del borrador de tesis, ello aun cuando previamente habían elaborado textos que consistieron en reportes o avances de investigación.

La tesis comprende la comunicación de los hallazgos de la investigación en un texto académico con argumentos lógicos y reflexiones creativas que ahondan en la explicación, descripción o interpretación del fenómeno estudiado. Los argumentos se construyen sobre la base del análisis de datos empíricos

que se ponen en relación con perspectivas teóricas particulares. En otras palabras, la tesis es corolario del proceso de investigación que realizaron los estudiantes como becarios del CONACyT para obtener el grado; esto no quiere decir que en todos los casos la tesis sea el único tipo de documento académico para comunicar los resultados de una investigación, ni el único medio para introducirse en la investigación.

La experiencia de los egresados está enmarcada por las formas de organización y valoración propias de cada disciplina (Bourdieu y Gros, 1990), así como por las prácticas y tradiciones cognitivas y culturales de los profesores que laboran en los diferentes establecimientos académicos, por las formas de pautar aquello que han aprehendido y que buscan transmitir a nuevas generaciones. Colombo (2014) define el trabajo de tesis como un proceso de “enculturación disciplinar” que se desarrolla a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad disciplinar (los profesores o investigadores) y los novatos (los estudiantes de posgrado).

La iniciación en el campo de la investigación es un proceso que, como se ha expresado, algunas ocasiones genera entre los estudiantes la sensación de sentirse perdidos, e incluso abandonados y frustrados, porque los resultados no siempre se advierten con claridad. Pero también es cierto que hay momentos de goce y disfrute, tanto en el cumplimiento de objetivos académicos como en el encuentro de cada estudiante consigo mismo. La experiencia de elaboración de la tesis de maestría conlleva un proceso de autodescubrimiento de las propias debilidades y fortalezas, así

como de las posibilidades de alcanzar un objetivo con disciplina y trabajo sistemático. En ese recorrido, adentrarse en las prácticas de escritura académica y en la construcción de la identidad escritora (Colombo, 2014) permiten avanzar en el reconocimiento de uno mismo como un autor en el campo.

Entre los aspectos que los posgraduados señalan de la relación con sus objetos de estudio, destacan los sentimientos de satisfacción pero también de ansiedad que genera el desarrollo de una tarea que llega a tornarse compleja y donde lo importante es saber reconocer los momentos de saturación, saber generar equilibrios entre las diversas etapas del trabajo y facetas de la vida, aprender a buscar los apoyos necesarios, saber reconocer que la tesis es un importante trabajo académico que necesita nutrirse de variadas fuentes de inspiración.

Para los posgraduados, aprender a investigar es un proceso que pone a prueba las habilidades, conocimientos y actitudes que suponían tener; es una actividad exigente que pone en evidencia el lado humano del trabajo científico, que enseña que los resultados más acabados no se obtienen en el primer intento, sino a través de la implicación y el compromiso constante que cada quien asume en su propio trabajo.

A modo de cierre, la oportunidad de formación que las instituciones brindaron es altamente valorada por los participantes en esta investigación. Las instituciones, a través de sus profesores y directores de tesis, confiaron en el potencial de las propuestas de investigación presentadas al ingreso al posgrado y contribuyeron por diversas vías a su desarrollo.

REFERENCIAS

- AITCHISON, Claire (2003), "Thesis Writing Circles", *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, núm. 2, pp. 97-115.
- ÁLVAREZ Gómez, Miguel, Edith Gómez Polanco y María Morfin Otero (2012), "Efecto de la beca CONACyT en la eficiencia terminal en el posgrado", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, pp. 153-163, en: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-alvarezgomez.html> (consulta: 27 de agosto de 2014).
- BOOTH, Wayne C., Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams (2003), *The Craft of Research*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre y Francois Gros (1990), "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 292, pp. 417-425.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2008), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CARLINO, Paula (2008), "Revisión entre pares en la formación de posgrado", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, núm. 2, pp. 20-31.
- COLOMBO, Laura (2014), "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 81-96, en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-colombo.html> (consulta: 30 de septiembre de 2014).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2012), *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas 2012*, México, CONACyT.
- DE CERTEAU, Michael (2010), *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DYSTHE, Olga, Akylina Samara y Kariane Westheim (2006), "Multivoiced Supervision of Master's Students: A case study of alternative supervision practices in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 31, pp. 299-318.
- GALL, Joyce P., Meredith D. Gall y Walter R. Borg (eds.) (2005), *Applying Educational Research: A practical guide*, Nueva York, Pearson Education, Inc.
- GLASER, Barney G. y Anselm L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), *Censo de población y vivienda 2010*, México, INEGI, en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/> (consulta: 30 de septiembre de 2014).
- KNORR Cetina, Karin (2005), *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- MERRIAM, Sarah B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SAUTU, Ruth, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- SCHÜTZ, Alfred y Maurice Natanson (comps.) (2003), *El problema de la realidad social*, vol. I, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata.
- TINTO, Vincent (1993), *Toward a Theory of Doctoral Persistence*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TOPPING, Keith J. (2005), "Trends in Peer Learning", *Educational Psychology*, vol. 25, núm. 6, pp. 631-645.

ANEXO 1
DATOS DEL EGRESADO DE MAESTRÍA

Nombre del egresado(a):

Licenciatura de procedencia:

Edad:	Periodo en el que estuviste inscrito(a):
-------	--

¿Tuviste beca?	¿Quién te otorgó la beca?
----------------	---------------------------

Si	No
----	----

Maestría de la cual has egresado
(nombre del programa, características, duración, proceso de selección, está o no en el PNPC, cuándo y cómo se define el proyecto de tesis, cómo se pauta el avance de la tesis)

Título de la tesis:

Pregunta de investigación:

Breve descripción del trabajo:

Principales rasgos de la investigación
(perspectiva teórico metodológica, hipótesis, población estudiada, etc.)

ANEXO 2

REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN DE UNA TESIS DE MAESTRÍA

A continuación ofrecemos un conjunto de temas que pueden apoyarte en el ejercicio reflexivo sobre tu propia experiencia al elaborar la tesis de maestría. No se trata de un guion que deba seguirse, sino de una propuesta de temas que, en forma de preguntas, intentan abarcar diversos momentos del proceso de elaboración de tesis. Habrá aspectos que recibirán una mayor atención en función de lo que ha sido particularmente significativo para ti o de aquello que desees destacar. En este ejercicio se vale recurrir a anécdotas, metáforas, ironías, a todo aquello que te permita transmitir imágenes lo más cercanas posible a lo que fue tu propio proceso de elaboración de tesis.

- ¿Cómo llegaste a interesarte por cierto tema o problema de investigación?
- ¿Cómo fuiste perfilando la pregunta central de investigación?, ¿qué dificultades enfrentaste para llegar a una formulación clara y convincente?
- ¿Cómo decidiste el enfoque, perspectiva o metodología a utilizar?, ¿qué elementos tomaste en cuenta al hacerlo?
- ¿De qué técnicas, herramientas, fuentes de información te valiste para desarrollar el proyecto de tesis?
- En el trabajo de campo ¿qué dificultades enfrentaste?, ¿cómo las resolviste?, ¿cuándo y a partir de qué consideraciones decidiste hacer un corte en el trabajo de campo?
- ¿Cómo organizaste, sistematizaste, analizaste e interpretaste la información recabada en el trabajo de campo?
- ¿Cómo fuiste trabajando la relación entre referentes teóricos y empíricos

en relación con tu pregunta de investigación?, ¿qué reformulaciones fuiste haciendo?

- ¿Cómo fue tu proceso de construcción de categorías analíticas?, ¿cómo y cuándo llegaste a visualizar una posible estructura de la tesis?
- ¿Cuándo iniciaste el proceso de escritura de la tesis?, ¿qué problemas enfrentaste en este recorrido?, ¿cómo hiciste para avanzar y superar la “falta de inspiración”, el “miedo a la hoja en blanco”, la “debilidad” de algunos eslabones teóricos, metodológicos, argumentativos...?
- ¿Cuáles fueron tus principales fuentes de apoyo durante el desarrollo de la tesis?, ¿de qué manera contribuyeron a tu proceso de elaboración?
- ¿Qué recursos técnicos (*software*) utilizaste para procesar información?, ¿podrías hablar de las ventajas y limitaciones de los mismos?
- ¿De qué manera la institución (mediante la organización de los cursos, los programas de movilidad estudiantil, el soporte académico, la gestión escolar) contribuyó al desarrollo y conclusión de tu tesis?
- ¿Qué experiencias destacarías de tu relación con el director o la directora de tesis y el comité de sínodos?
- ¿Podrías escribir una metáfora para ilustrar o describir tu propia experiencia en la elaboración de la tesis de maestría?
- ¿Hay algo más que quisieras agregar respecto a tu experiencia en la elaboración de la tesis?