



## LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ESTUDIANTES EN UNA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Research Training. An analysis from the perspective of the students at a Master degree programme in Educational Sciences.

**Andrade-Cázares  
Rocío Adela**

*Facultad de Psicología de la  
Universidad Autónoma de  
Querétaro*

*Correo para correspondencia:  
rocioandrade2002@yahoo.com.mx*

*Fecha de recepción: 13/10/2015  
Fecha de aceptación: 09/02/2016*

### Resumen:

El presente trabajo aborda el tema de formación en investigación, y se ubica en el contexto de un posgrado en ciencias de la educación (maestría), en donde se retoma la experiencia de las estudiantes de la generación 2013-2015, la cual estaba integrada por 17 alumnas, de las cuales se toma una muestra de cinco de ellas. El método de investigación con el que se trabajó es el de Teoría Fundamentalada con base en los aportes de Strauss y Corbin (2002) y la técnica de recolección de datos que se usó, fue la entrevista a profundidad. Los resultados dan cuenta de la importancia de la formación en investigación en el posgrado, en donde se revelan como categorías importantes: la formación en investigación, los coloquios de investigación, la experiencia previa en investigación, la tutoría en maestría y la relación con el director de tesis.

### Palabras clave:

posgrado, formación en investigación, teoría fundamentada.

### Abstract:

This study focuses on Research Training and is placed within the context of postgraduate studies in Educational Science, where the experience from class 2013-2015 students is drawn on. This generation was composed of 17 women, from which we studied a sample of five. The method of investigation used is the Grounded Theory based on contributions from Strauss and Corbin (2002) and the technique for collecting data was the in-depth interview. Results show the importance of training in research, where research training, previous research background, tutoring in master degree, and the relationship with the Director, come out as important categories.

### Key words:

master degree, research training, grounded theory.

## I. Introducción

El presente artículo aborda el tema de formación en investigación, mismo que se ubica en un contexto de una universidad pública en el estado de Querétaro, en la maestría en ciencias de la educación, en donde se retomó como población de estudio a las maestrantes (todas ellas mujeres) de la generación 2013-2015, a partir de una muestra de cinco estudiantes, con la técnica de entrevista a profundidad. La pregunta de investigación a la que se dio respuesta es: ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de formación en investigación en las estudiantes de una maestría profesionalizante en ciencias de la educación?. Como parte de los resultados que se obtuvieron, resaltan elementos como: la dirección de tesis en posgrado, la relación con el director de tesis, los coloquios de investigación, la formación investigativa, entre otros. La relevancia de esta investigación radica en que permite conocer los procesos de formación en investigación que se están llevando a cabo en la maestría y con ello, posibilita detectar aspectos que pueden seguir reforzándose para mejorarlos, y además, reconocer si existen fortalezas en lo que se viene haciendo en cuanto a la formación en investigación en la maestría.

## II. Antecedentes

En cuanto a los antecedentes de los procesos de formación en y para la investigación educativa, nos remontaremos al estado del conocimiento 1993-2001, en donde se retomaran algunos aspectos que conciernen a dicha temática que nos ocupa, a partir del texto: "Sujetos, actores y procesos de formación" del cual se retoma lo que corresponde a la parte I del mismo, denominado "Formación para la investigación" coordinado por Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger (2003), del cual se incluyen las siguientes precisiones:

Formación *en*, formación *por* y formación *para*. La formación *en* hace referencia al contenido del saber adquirido o por

adquirir; la formación *por* alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación *para* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación. (Filloux, 1996; Op. Cit. En Moreno, et al, 2003).

En lo anterior se hace una distinción de la formación según su finalidad, y se rescatan autores como Moreno, et al. (2003) y Schmelkes (2013), que apoyan y fundamentan las precisiones teóricas, así como el desarrollo de lo que viene siendo la formación *de* investigadores, la formación *para* la investigación como una práctica profesional, así como la formación *en* investigación. Y de cómo es llevado a cabo el proceso de formación para la investigación durante el proceso enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo el aprendizaje del oficio y la adquisición del *habitus* por parte de los agentes de la investigación educativa o también llamados investigadores educativos.

En este caso, los investigadores o agentes de la investigación educativa, tienen ciertas características como lo expresan Colina y Osorio (2003) tales como: pertenecer a asociaciones científicas, capital social (relaciones de poder), en donde se tiene una pertenencia a comunidades científicas, en la que existen reglas las cuales tienen que ver con formas de pensar, sentir y practicar la investigación educativa, con los derechos de admisión al campo, la exigencia de detentar grados académicos como parte de un capital institucionalizado, contar con producción científica y reconocimiento científico del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT<sup>1</sup>.

De Ibarrola (2003), resalta los siguientes criterios que se aplican por parte del SNI a los investigadores educativos:

- Tener grado de Doctor formalmente acre-

- ditado con formación escolar de posgrado.
- Ser profesor de tiempo completo (PTC) e una institución reconocida.
  - La publicación de productos derivados de su quehacer científico, con arbitraje por parte de los pares (artículos, capítulos de libro, libros, ponencias, etc.) en donde se debe clarificar la metodología usada.
  - El uso de la citas (citación de los textos producidos), sin incluir las autocitas de la producción.
  - La formación de otros investigadores, a través de la dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado (tesis dirigidas y concluidas).
  - Y la inclusión en redes o grupos de investigadores como titular.

En el estado del conocimiento actual, denominado “Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011” se retoma el capítulo seis denominado “Formación para la Investigación” a su vez coordinado por Schmelkes (2013), en donde la formación para la investigación hace referencia a:

Un proceso que implica prácticas de actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores necesarios para la práctica denominada investigación (Schmelkes, 2013:239).

Digamos que es el aspecto más amplio cuando se habla de formación *para*, misma que habilita y prepara para el desarrollo de la práctica investigativa de manera formal, lo cual se hace en los doctorados (orientados a la investigación) e im-

plica el dominio tanto teórico como metodológico, así como el conocimiento disciplinar, lo que en su conjunto está orientado a la producción y generación del conocimiento.

En cuanto a la formación *en* investigación, se habla de la relación que existe entre un director de tesis y su tutorado, en donde se va propiciando el desarrollo de habilidades de investigación, en donde se da una preparación a manera de iniciación a la investigación educativa, a las técnicas y los métodos, para su uso en un trabajo técnico inmediato, como una preparación tecno-instrumental. La formación *en* investigación, es un proceso de iniciación, en donde la investigación se aprende a través de imitación, inducción, entrenamiento, ayuda o certificación. (Schmelkes, 2013).

Para poder investigar y decirse investigador, primero debe pasarse por un proceso de formación el cual “habilita en la práctica y en el oficio de hacer investigación” y propiamente para ello, se requiere cursar un posgrado orientado a la investigación o un doctorado que forme para el desarrollo de la investigación como una práctica profesional. Aunque no desconocemos la idea de que la formación para la investigación, puede darse en la práctica misma, bajo la tutoría (tutela) de un investigador experto, como una formación al estilo artesanal, “aprender haciendo” en la práctica misma (Sánchez, 2014).

No debe confundirse la formación *en* investigación, con la formación *para* la investigación, dado que tienen diferentes alcances la primera es una etapa de formación inicial en la investigación, lo cual permite tener la entrada al campo y comprender los procesos de la investigación educativa, en tanto que la segunda, es una profundización en la actividad misma, es la formación que habilita para el desarrollo de la tarea de investigador educativo, es cuando se cumplen los

requerimientos de los cuales nos hacían mención Colina y Osorio (2003) y De Ibarrola (2003).

En el caso de la maestría en ciencias de la educación que se analiza, se trata de un posgrado profesionalizante<sup>2</sup> en donde los estudiantes son a su vez profesores en servicio, los cuales desarrollan trabajos de tesis vinculados al nivel educativo en el cual se desempeñan, mismas que son en su mayoría ubicadas en educación superior, y en nivel medio superior, y presentan características específicas de las cuales se da cuenta en el análisis bibliométrico que se hizo de las tesis elaboradas por los estudiantes de éste posgrado. (Andrade, González y Díaz, 2014).

Otros antecedentes que incluimos en este escrito, nos hablan de la formación *en* y *para* la investigación, ponen el acento en relación con el proceso de tutoría, la elaboración de tesis, la adquisición de *habitus* científicos, el desarrollo de competencias y habilidades para la investigación, esto ubicado en el contexto del posgrado (maestría y doctorado) del área de educación, donde se rescatan los textos que a continuación reseñamos brevemente.

En el texto de los autores De la Cruz, Díaz Barriga y Abreu (2010), se alude a las competencias y habilidades que se desarrollan en el proceso de tutoría de tesis, los autores proponen una serie de competencias investigativas y rúbricas para su valoración, en donde establecen los niveles de ejecución en un total de cuatro indicadores los cuales ellos denominan: incipiente, en desarrollo, consumado y ejemplar.

En la investigación de Piña (2013), se remite a las prácticas académicas de estudiantes de maestría, se relaciona mucho con la investigación que se presenta en este texto, dado que son contextos similares, un posgrado en educación, con estudiantes que son docentes, que tienen distintas formaciones de origen, en el que se hace el

estudio de las prácticas de formación, prácticas académicas y prácticas educativas, en donde una de las categorías de análisis es la formación para la investigación, y las dificultades que conlleva el hacer la tesis.

El trabajo de Torres (2011), se enmarca en los procesos de desarrollo de la tutoría en un doctorado en educación y su vinculación con la construcción del *habitus* científico de los doctores, en el cual se hace énfasis en el proceso de socialización académica del oficio del investigador educativo y en la relación de tutoría (de forma individual y cara a cara), en donde se promueve el desarrollo del *habitus* científico en los estudiantes, así como la interiorización de disposiciones académicas para el riguroso ejercicio de la práctica de investigador educativo, a través de favorecer procesos de construcción de conocimiento, búsqueda y evaluación de sus soluciones, así como la utilización de un rigor científico.

En general, los antecedentes dan cuenta del campo de la investigación educativa, y de lo que se suele denominar formación en investigación, lo cual aparece en el escenario educativo desde la década de los 80, y se retoma en el estado del conocimiento de la década de los 90, así como en el actual (2002-2012) que abarca la primera década del siglo XXI, en donde la formación *para* la investigación y la formación *en* investigación, son temas que han cobrado importancia.

Los antecedentes muestran, la preocupación que se tiene en los procesos formativos *de* y *para* la investigación en el contexto del posgrado, en donde se enfatizan los procesos de trabajo en aula, en cuanto a la opción de la formación metodológica y teórica, el desarrollo de habilidades para la investigación, pero se resalta como importante la vinculación con los entornos reales de desarrollo de la actividad científica, por un lado con la vinculación de trabajo práctico, que los enfrente ante entornos reales de tipo

problemático que les permita el desarrollo de competencias investigativas, sin olvidar, que la investigación educativa se rige de acuerdo a normativas externas como lo son CONACYT a través del Sistema Nacional de Investigadores, así como las políticas internas de las universidades, que dan prioridad a la actividad investigativa y a la producción de escritos como: libros, capítulos de libro, artículos arbitrados, indexados, ponencias en extenso y tesis.

### Fundamento Teórico

Una teoría importante para analizar los procesos de formación en investigación, es la teoría del campo simbólico de Bourdieu (2001), dado que el campo científico se caracteriza como un espacio de lucha y de fuerzas, que se mueven para conservar o transformar el campo, en donde los agentes de la investigación (investigadores educativos y sujetos en formación), tienen espacios en donde se mueven y desarrollan (laboratorios, aulas, centros de investigaciones, etc.), en el que ponen en juego una serie de fuerzas simbólicas, donde el capital científico juega un papel importante que determina la producción y las prácticas de los científicos.

El capital científico es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en el conocimiento y en el reconocimiento. Este poder funciona como una forma de crédito, supone la confianza o la fe de los que soportan porque están dispuestos (por su formación o por el simple hecho de la pertenencia al campo) a conceder crédito y fe. La estructura de la distribución del capital determina la estructura del campo, es decir, las relaciones de fuerza entre los agentes científicos (Bourdieu, 2001: 65-66).

La teoría del campo simbólico de Bourdieu, es importante porque nos ayuda a analizar la construcción del campo científico, en el contexto de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y de la maestría en cien-

cias de la educación, desde la configuración de los cuerpos académicos, grupos de investigación y de los temas de investigación (que se ubican dentro de líneas de generación y aplicación del conocimiento), de los métodos de investigación, y de las tradiciones de investigación que se han ido conformando y fortaleciendo con el paso del tiempo, mismas que le han dado identidad a la investigación que se realiza en la UAQ en el área de educación (tanto de licenciatura, maestría y doctorado).

Un concepto importante que retomamos de Bourdieu (2001) es la noción de *habitus* científico, el cual hace alusión al oficio, al sentido práctico que se usa para el abordaje de los problemas y la forma de tratarlos, se trata de una serie de disposiciones duraderas que permiten a quien ha entendido las reglas y las prácticas de un campo científico, orientarse bajo los principios de científicidad, percibir y apreciar las reglas del campo y ponerlas en práctica.

Hacer alusión al *habitus* científico remite a “Una práctica que exige oficio, intuición y sentido práctico, olfato, cosas todas ellas difíciles de transcribir en papel y que solo pueden ser entendidos y adquiridos mediante el ejemplo y a través del contacto personal con personas competentes” (Bourdieu, 2001:74).

De ahí la importancia de la relación tutor-tutorado, y de la formación en investigación a partir de un trabajo conjunto, en donde un investigador experto que ya tiene incorporado el *habitus* científico, trabaja y apoya en la formación de un investigador joven, en este caso, tutora a su estudiante y lo guía en el desarrollo de la elaboración de la tesis.

Otro aspecto que se rescata como importante como parte de la teoría en la que nos sustentaremos, son los aportes de Sánchez (2014), en donde nos dice que la enseñanza de la investigación

vista de una manera conceptual resulta limitada, él hace énfasis en la práctica de la investigación, y aunque reconoce que los cursos de metodología desarrollan habilidades reflexivas, éstas son insuficientes para poder abordar la práctica investigativa. “Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente” (Sánchez, 2014: 14). De ahí que el proceso de tesis, requiere no sólo el saber abstracto-reflexivo, sino el desarrollo de habilidades investigativas, que van fortaleciéndose en el hacer y rehacer de los avances de tesis y en la relación de tutoría.

### Método de Investigación

Se usó como método de investigación a la Teoría Fundamentada, la cual fue desarrollada originalmente por dos sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (en 1967), mismos que estaban descontentos con la forma en que las teorías existentes en la época dominaban la investigación sociológica. Dichos autores, afirmaban que los investigadores necesitaban un método que les permitiera pasar de los datos a la teoría a fin de que las nuevas teorías pudieran surgir. Esas teorías serían específicas para el contexto en el que se habían desarrollado y estarían “fundamentadas” en los datos que habían surgido en lugar de basarse en análisis de constructos, categorías o variables de teorías pre-existentes (Willig, 2001).

### Técnicas de investigación

En cuanto a la manera en que se hizo la recolección de datos, para la generación 2013-2015 se usó la entrevistas a profundidad que se realizó con informantes claves y se procesaron usando como apoyo el software Atlas ti® (versión liberada 5.2). Se consideran los procesos de *codificación abierta*<sup>3</sup> y *axial*<sup>4</sup> mismos que son referenciados desde las aportaciones de la Teoría Fundamentada.

Se aplicaron cinco entrevistas a profundidad<sup>5</sup>, en dos de los casos se tuvo una segunda sesión para ampliar algunos aspectos, se hizo una entrevista grupal, y se desechó una entrevista (por haberse realizado en condiciones inadecuadas y por problemas con el audio de la grabadora). La entrevista se usó para poder rescatar aspectos de la formación en investigación, y se hicieron cuando las informantes cursaban el último semestre de la maestría (4to.semestre), por lo cual se consideró que había que profundizar en la experiencia vivida en la maestría en torno al tema de interés que nos ocupa y que el ciclo formativo estaba por cerrarse dado que cursaban su último semestre.

### Objetivo de investigación

Analizar la manera en que se lleva a cabo el proceso de formación en investigación desde la perspectiva de las estudiantes, en una maestría profesionalizante en ciencias de la educación en una universidad pública mexicana.

### Presentación de resultados

La maestría en ciencias de la educación de la UAQ, es un programa académico aprobado en 1978, se creó para profesionalizar a los docentes en un principio de la universidad pública en la cual se adscribe, pero siempre estuvo abierta la posibilidad de recibir a estudiantes de la región, del estado y del país, mismos que provenían de diferentes niveles educativos, y que tenían como característica ser docentes en servicio. De manera ininterrumpida ha venido funcionando durante 38 años al servicio de la sociedad queretana y de la región, profesionalizando docentes.

Como parte de los resultados, se presentan los datos que corresponden a la generación 2013-2015 de la maestría en ciencias de la educación, cuyas estudiantes egresaron en julio de 2015, es un grupo que se caracterizó por ser de puras mujeres (17 estudiantes), aspecto que tiene que ver

con la marcada feminización de la labor docente, situación que se refleja en las aulas de este posgrado, donde se ve una mayoría de mujeres, tanto en sus estudiantes, como en la planta docente que imparte clases en dicho programa.

En la maestría todas las estudiantes del grupo participante en la investigación, tuvieron desde el primer semestre un director(a) de tesis, que las acompañó durante los cuatro semestres de la maestría. Aunado a ello, se tiene en el currículo las unidades de aprendizaje: Seminario de investigación, taller de investigación educativa I, taller de investigación educativa II, así como el apoyo en la Estancia profesional, para ir avanzando en la tesis paralelamente al trabajo profesionalizante (ver cuadro 1), y en las de tipo optativo, han sido solicitados cursos para profundizar en aspectos teóricos que apoyen a las tesis, y en otros casos, se ofrecieron cursos o seminarios optativos orientados a reforzar lo metodológico.

Se puede apreciar en el cuadro 1, que el primer seminario de investigación se ubica en el eje científico educativo, y que el trabajo de titulación cuenta con 20 créditos, la estancia profesional con 5 créditos, y los dos talleres de investigación educativa, se ubican en el eje práxico del plan de estudios.

En el transcurso de los estudios de maestría, la formación en investigación y la elaboración de tesis tiene un lugar importante dentro del propio currículo, incluso se toma en cuenta un valor de 40% de la calificación de todas las materias lo que corresponde al avance de tesis de cada semestre, y el resto que corresponde al 60% se asigna en cada uno de los seminarios, de acuerdo a los programas de estudios y los criterios de calificación asignados en lo específico para cada unidad de aprendizaje.

**Cuadro 1. Mapa curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación.**

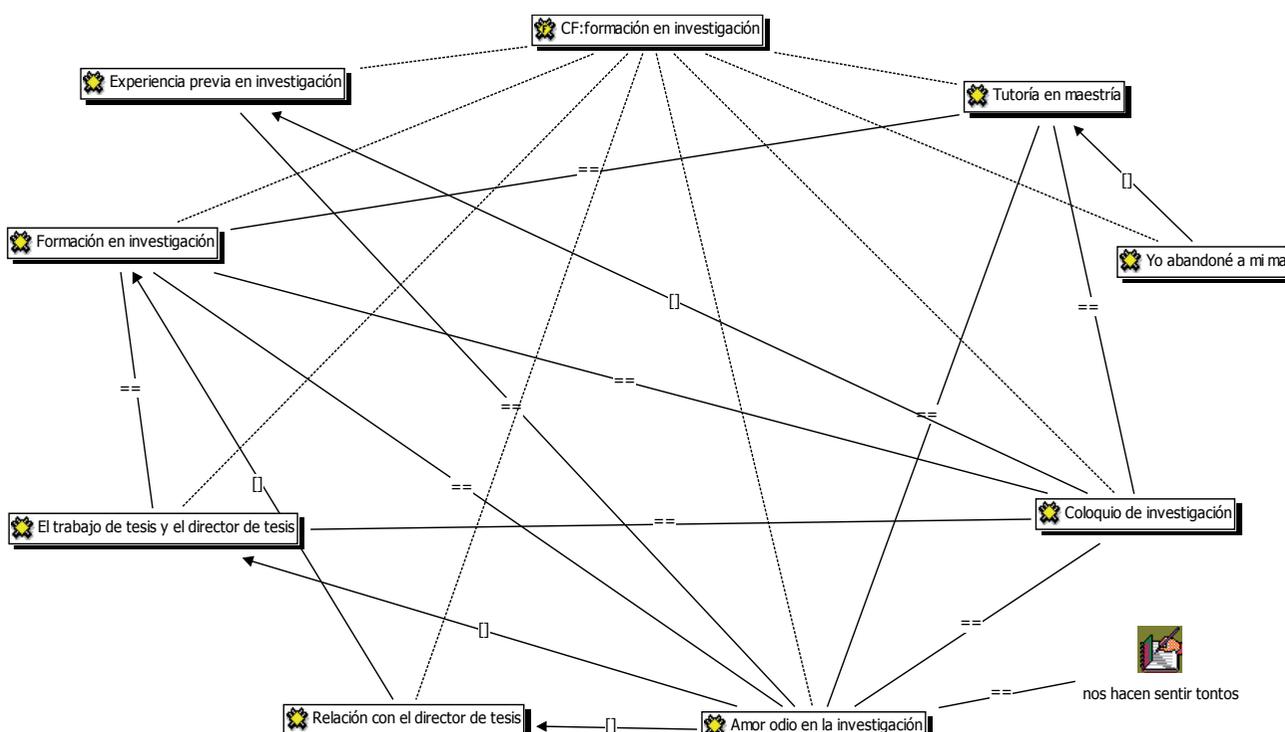
Maestría en Ciencias de la Educación							
Primer semestre		Segundo semestre		Tercer semestre		Cuarto semestre	
Unidad didáctica	C	Unidad didáctica	C	Unidad didáctica	C	Unidad didáctica	C
Filosofía de la Educación	7	Pedagogía	7	Didáctica	7	Optativa I	7
Psicología de la Educación	7	Sociología de la Educación	7	Política y Economía de la Educación	7	Optativa II	7
Seminario de Investigación	7	Taller Investigación educativa I	7	Taller Investigación educativa II	7	Curriculum	7
Créditos escolarizados	21		21		21		21
Crédito	C			Estancia profesional			5
Eje Científico-educativo		Trabajo de titulación					20
Eje Filosófico-pedagógico							
Eje Práxico						<b>Créditos totales</b>	<b>109</b>
Eje electivo							

Fuente: Plan de estudios 2014. Maestría en Ciencias de la Educación. UAQ.

En cuanto al procesamiento de las entrevistas, en el total de los datos analizados, se recabaron 429 viñetas textuales, entre las cuales destacó entre lo más comentado el trabajo de tesis y el director de tesis (47 citas) y la formación en investigación (62 citas), y lo que se analizó en el presente texto es la familia denominada: *Formación en investigación*, la cual se reveló como la de mayor importancia, aun por encima de la *formación pedagógica*, a decir de las propias estudiantes (Ver cuadro 2).

Respecto a la *experiencia previa en investigación*, había dos estudiantes que tenían especialidad y ya habían hecho una tesis, otra que había hecho una tesina en la licenciatura, sin embargo, sienten que la formación previa era precaria, venían de procesos impositivos en donde el asesor te dice qué hacer y cómo hacerlo, o donde estuvieron muy libres y terminaron haciendo investigación sin mucha rigurosidad científica.

**Cuadro 2. Formación en investigación. Generación 2013-2015.**



Fuente: elaboración propia.

En referencia con el código denominado *el avance de tesis y el director de tesis*, lo que resaltó mucho fue la influencia, la guía, la orientación o el apoyo que brindaba el director de tesis a las estudiantes, lo reconocieron y lo evidenciaron de diferente manera, hablaban de los estilos de investigar, de la forma en que ellas han aprendido, y de cómo una tesis podría transformarse en sus teorías o métodos dependiendo de quien las asesorara de ahí que tenga mucha relación este código con otro denominado *relación con el director de tesis*.

¿Será cierta influencia de ellos sobre nosotros? o ¿realmente si es una guía? , ahorita no sé, ahorita la verdad no sé, pero me sirvió, honestamente ahorita puedo pensar es que ella me guío por este camino o ella me influenció no lo sé, porque ahorita ya estoy convencida y siento que es mi decisión, o me vendió la idea. (E2F13<sup>o</sup>)

La importancia es de que es una guía, no te soluciona los problemas pero te dice mira que quieres están estas opciones no sabes nada de prácticas docentes pues léete estos tres libros, yo no quiero que me solucionen mis problemas, yo quiero que me orienten, la escucha, el diálogo, la corrección (E4F13)

Definitivamente las formas de trabajo que se abordaron en el proceso de tesis con el director, tiene que ver mucho con los estilos de trabajo del investigador, los estilos de tutoría, las líneas de investigación que maneja el investigador y los métodos que domine y sea capaz de asesorar, porque de alguna forma el director va orientando por dónde se perfila el trabajo y cómo éste se orienta en el hacer práctico y teórico.

Un aspecto nodal que resalta es el de la *relación que se tiene con el director(a) de tesis*, en donde nos dice la informante E1F13 “Creo que es importante elegir a un asesor con quien tengas empatía y con quien puedas trabajar, he tenido mis altas y bajas con él, yo creo que como todos”.

En el caso de la informante E1F13, también podemos ver esa ambivalencia amor-odio, reconoce que ha avanzado mucho, que tiene un buen proceso de dirección de tesis, pero en algunos casos mostró su desaliento ante algunas situaciones cuando su director se muestra muy directivo y le dice “tienes que hacer esto, o hacerlo así”, aunque también reconoce que ella debe marcar límites, al final de cuentas es su tesis la que está haciendo, no la de su director.

Creo que debemos tener una buena relación con el director de tesis, él es el que tiene mayor experiencia en la investigación y lo que te solicita tiene un fin, no lo hace para joderte como algunas compañeras lo toman. Y sí, uno debe marcar límites porque al final es tú tesis y lo que ofrece él, es una orientación, no una regla a seguir, aunque a veces él mismo no lo tome así. (E1F13)

La informante E5F13, cuando se le preguntó de la relación que tiene con su directora de tesis, respondió que había una relación de amor-odio, esto porque de repente no les cae el veinte de lo que se les pide, o se les dice, hasta que se enfatiza eso dentro del trabajo de los coloquios o las unidades de aprendizaje de investigación.

Sí, excepto porque me dejaba mucho trabajo, era como una relación de amor-odio yo creo, porque había veces que mandaba muchas cosas, me daba libros y yo decía pero por qué si todavía no tenemos que hacer eso o pero por qué si eso ya lo hice, pero después vi lo bueno de decir eso ya lo hice, eso ya lo había leído, eso ya lo vi, entonces, yo con mi asesora realmente no tuve ningún problema, ninguno, fue un proceso muy cuidado y muy guiado. (E5F13)

La estudiante E2F13, tiene una buena relación con su directora de tesis, ella comenta que cada semana o cada quince días tiene asesoría, en ocasiones se refiere a ella como a su *mamá intelectual*, se puede decir que la asesoría es de un estilo democrático, donde la estudiante es la que toma las decisiones de lo que va a hacer, cuando va a ir a asesoría envía sus avances tres o cuatro días antes para que haya lectura previa de su trabajo.

En mi caso mi asesora, mi directora de tesis, me va diciendo –mira las alternativas pueden ser éstas y éstas– y me plantea

varias opciones y de ahí ya me dice – ¿cuál quieres?– y si en algún momento siente que me estoy empezando a perder me dice –haber siéntate de nuevo, piénsalo, regrésate ya te perdiste o quieres esto o quieres esto, piénsale y ya me dices– (E2F13)

En los procesos de *tutoría de tesis*<sup>7</sup> hay diferentes estilos, aunque se pueden ver algunos que caracterizamos como: *directivos, democráticos y laissez faire*<sup>8</sup> (plena autonomía del estudiante), en este caso, a la estudiante E1F13 se le ubica en una asesoría directiva, a E2F13, E3F13 y E5F13 en una asesoría democrática, y a E4F13 en una del tipo *laissez faire*, en donde ella reclama mayor seguimiento dado que requiere seguridad en sus avances, y dice que se le da mucha libertad, pero preferiría mayor cercanía, seguimiento y correcciones de su tutor.

Bueno yo considero que... ¿lo tienes que grabar? (risa), es que no ha habido, he aprendido que con tú asesor debe haber empatía, si no hay empatía no hay nada, entonces yo necesito mucha asesoría, necesito que me lean y que me corrijan (E4F13)

Algo que aunque no fue recurrente, sólo lo dijo una informante E4F13, “nos hacen sentir tontos”, de repente parecer ser que en el coloquio o en las clases, la actitud de los docentes fuera esa (porque se refería a como los miramos cuando ellas expresan algo), cuando de lo que se trata es de favorecer o mejorar el trabajo de tesis o reafirmar los temas vistos. Aunque no se quiere justificar a nadie, pero hay veces, en que los docentes no registramos la importancia de la comunicación no verbal, donde se dicen cosas, sin expresar palabras y las estudiantes son más sensibles

a captar gestos, miradas, movimientos corporales de aprobación, desaprobación o de desagrado de parte de sus profesores.

A propósito de los *Coloquios de avances de tesis*, E2F13 nos dice: “El pánico escénico siempre está presente y pues en realidad tranquilo, creo que es un área de convivencia y retroalimentación, más que una zona de agresión o algo así”, ella es una estudiante que manejó bastante bien la presión de los coloquios, además de ser una de las más cumplidas en los procesos de tutorías, y su posicionamiento le ayudaba a enfrentar al coloquio con seguridad, en cambio otras compañeras no les sucedía lo mismo, hay algunas que:

En el coloquio salen y se derrumban, muchas veces por nervios, o muchas veces por estrés del mismo coloquio o porque no están acostumbradas a hablar en público pero sí, sí me ha tocado, lo que les digo realmente en estas situaciones lo único que uno tiene que hacer es no tomárselo personal (E2F13).

Los coloquios aunque son una actividad formativa, las estudiantes normalmente se presionan y los sufren, porque se enfrentan a toda la comunidad educativa (profesoras y profesores – incluido su directora o director de tesis y el comité tutorial– compañeros de su misma generación y de la otra que también cursan la maestría), en un espacio formal en donde semestralmente (actividad obligatoria), se presentaban los avances de tesis estructurados en mesas según temáticas afines, y donde recibían retroalimentación a su trabajo.

En cuanto a *la formación en investigación en la maestría*, es un proceso que las estudiantes

destacaron como muy marcado, incluso lo ponen por encima de la formación pedagógica, expresan que en la maestría se les ha formado como investigadoras, que han aprendido a investigar, así también reconocen como fuerte el tipo de investigación cualitativa y el proceso de formación *en* investigación que se inicia desde el propedéutico con la línea de investigación educativa y continua durante los seminarios y talleres de investigación y la tutoría de tesis.

El hecho de que se perciba como un fuerte impulso a la investigación, se considera radica en que se les pide un protocolo de investigación desde su ingreso, se llevan cuatro sesiones de trabajo en la línea de investigación educativa en el propedéutico en donde se apoya a la reformulación del protocolo. Además de que en el currículo hay tres unidades de aprendizaje de investigación, aunado al trabajo de tutoría que se lleva con los directores de tesis, y a que se le asigna un porcentaje de calificación al avance de la tesis de cada semestre y además se realiza un coloquio de avances de tesis cada semestre.

Por tanto, no es casual que las estudiantes ponderaran como importante la *formación en investigación* que se les brindó en la maestría, aunque al parecer no vinculan que el tema de tesis, al estar inserto en el ámbito educativo en donde ellas se desempeñan como docentes, y al abordar temas de investigación relacionados con las ciencias de la educación, abona todo ello, también a su formación pedagógica, y a ésta relación indisoluble que se da en la práctica educativa y que se llama docencia-investigación.

Aunque durante el proceso de formar en investigación, también hay desacuerdos, existen diferentes interpretaciones, estilos de investigar, formas de hacer investigación, y eso, en ocasiones conflictiva a las estudiantes y esto se percibe en comentarios como los siguientes:

A veces sentía que había un divorcio entre lo que yo veía contigo [estancia profesional] y cuando iba a asesoría con él. (E1F13)

Aquí me enseñaron a investigar muy al estilo de [nombra a su director] y su grupo, me enseñaron, bueno aprendí... (E1F13)

Me ha costado mucho trabajo no tratar de pensar en números, o ver más posibilidad, porque lo veo todo causa y efecto entonces ahí, ese ha sido mi conflicto de ver que no hay una causa- efecto en todos los casos... hasta cierto punto era demasiado cuadrada mi visión. (E2F13)

El tener que buscar un tema de la investigación que tuviera que ver con mi desempeño laboral porque considero yo que el tipo de formación o la orientación que tiene la maestría es hacia la educación formal y en el área en la que yo me desenvolvía era en educación no formal o informal y no en el ámbito escolar formal. (E3F13)

Empezó raro, porque empezó como mucho esa parte teórica también, pero ya después sentí que esa parte teórica es como para hacerte conciencia de lo que es investigar, cuando empezamos a tener los primeros seminarios decía bueno y a qué hora van a decir cómo hacer objetivos, y a qué hora me van a decir cómo hacer una hipótesis y cuáles son los verbos para poder hacer esas cosas no, y no, veíamos lecturas como el oficio del investigador, como lecturas de que a mi parecer eran románticas. (E5F13)

Existen diferentes formas de hacer investigación, en donde a veces las estudiantes entran en conflicto, y ven como desacuerdos entre profesores; perciben que tenemos ciertas orientaciones teóricas y metodológicas, que a veces entran en pugna en los coloquios o en los comités tutoria-

les, lo refieren como el *estilo* de investigar y dicho estilo no es igual en todos los profesores aun siendo parte de un mismo programa educativo; y donde sus alumnas también tienen su propia forma de hacer investigación, y algunas ponderan más las actividades de tipo teórica y otras las de tipo práctica.

Otra de las cuestiones que resalta una de la estudiantes, es el que estamos más orientados en la maestría a lo educativo dentro de una estructura formal (institución escolar), no así a la educación no formal, que se da en otro tipo de organizaciones como las no gubernamentales, las asociaciones o los organismos estatales o federales, donde la educación no es su fin último, pero donde se dan procesos de tipo socio-educativos a pesar de no tener una certificación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

### Discusión de resultados

En los resultados se destaca una experiencia rica de aprendizajes por parte de las estudiantes de la generación 2013-2015, quienes llegan a la maestría con pocos referentes previos de cómo se hacía investigación, y es en el propio programa donde van desarrollando su formación *en* investigación, a través de diversas experiencias que van viviendo durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la maestría y de la relación de tutoría de tesis con su director(a), así como en los comités tutoriales y los coloquios de investigación, es aquí que cobra sentido la enseñanza artesanal a la que nos aludía Sánchez (2014), o la formación del *habitus* científico (Bourdieu, 2001).

Por otra parte, se resalta la figura del director de tesis como parte importante de la formación *en* investigación, dado que es quien forma, orienta, guía, dialoga, corrige y media en el aprendizaje del otro, y va dirigiendo al estudiante con

su trabajo de tesis. Situación que implica un alto compromiso de los directores de tesis, y el saber identificar el tipo de tutoría más adecuado para sus tutorados, así como tener el manejo disciplinar y metodológico para poder dar una adecuada tutoría de tesis y llevar al estudiante a un buen ritmo en el avance de su tesis.

Algo que se juega día a día en la maestría, y sobre todo en los procesos de tutoría, es la formación del *habitus* científico (Bourdieu, 2001; Torres, 2011), mismo que remite a un trabajo arduo que se desarrolla durante los cuatro semestres de la maestría, en el cual se va dando el proceso de formación investigativa, y que no se limita sólo a los espacios curriculares de investigación presentes en el plan de estudios, sino que mucho se trabaja en la parte práctica del hacer investigativo, en la elaboración de la tesis (Andrade, González y Díaz, 2014), en la toma de decisiones, en el proceso mismo de trabajo de la investigación y de lo que se va realizando en el proceso de tutoría de tesis, así como de los apoyos que las estudiantes demandan de los seminarios optativos y de la estancia profesional.

Como diría Sánchez (2014), es la parte artesanal de la enseñanza de la investigación, la transmisión del oficio de investigador, por tanto, no sólo son necesarias las credenciales de las cuales nos hablaban Colina y Osorio (2003) y De Ibarrola (2003), sino que además un director de tesis, debe tener la experiencia de asesorar investigaciones y disposición para hacerlo, y de esta manera poder apoyar a los estudiantes en formación a que adquieran el *habitus* científico.

### Conclusión

Como parte de este trabajo, se logró percibir en el proceso mismo de la entrevista, que las estudiantes no tenían consciencia de varios aspectos que influyen en su formación investigativa, ellas se comparan constantemente, se espejean

con las otras compañeras y valoran su avance en función de las otras estudiantes y de lo que ellas mismas han ido logrando.

De las cinco informantes que entrevistamos, tres son fuertes en el proceso investigativo, otra de ellas llevaba un buen avance y estaba realizando su trabajo de tesis, pero por cuestiones laborales tuvo que entrar en un receso en la maestría y eso la desenganchó un poco, pero ella dice estar dispuesta a terminar la tesis y se lo ha propuesto como reto, otra de las estudiantes es la que presenta dificultades, es la que tenía el director de tesis estilo *Laissez faire*.

Lo anterior nos da cuenta de que el proceso formativo en investigación, es de corresponsabilidad, entre director de tesis y tesista, no sólo es importante que las estudiantes logren elegir a un buen tutor o tutora, sino que además se requiere que el tesista vaya desarrollando habilidades propias del quehacer investigativo, como escribir, revisar sus ideas, buscar información, analizar datos, interpretar teorías, expresar sus ideas de manera oral y escrita, así como defenderlas ante la comunidad (Moreno, 2002), entre otras tantas que se requieren en el proceso de hacer la tesis, en la participación en los coloquios, y dentro de los seminarios de investigación. Si el estudiante no logra desarrollar el habitus investigativo (Bourdieu, 2001), llegará la frustración, el desaliento, y con ello la falta de motivación y el abandono de la tarea llamada tesis, y se hace presente lo que las estudiantes llamaban *amor-odio* hacia la investigación educativa.

Luego entonces, la formación *en* investigación es un proceso que no depende sólo del director de tesis, y tampoco le corresponde al estudiante hacerlo solo, es un proceso de responsabilidad compartida, donde tanto el tutor de tesis y el

tesista están comprometidos e implicados, y cuentan además como parte complementaria con los seminarios de tesis y metodológicos, así como con los coloquios de avances de tesis para ir desarrollando sus competencias investigativas y el habitus científico e incidir en su realidad educativa a través del proceso de investigación.

### Notas:

<sup>1</sup>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (en México).

<sup>2</sup>En cuanto a la clasificación de los posgrados por parte de CONACYT, hace una diferencia entre los que están orientados hacia la profesionalización o a la investigación, en el caso de los posgrados profesionalizantes existen Líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), asociadas al trabajo profesional y al área del conocimiento, que se constituyen con espacios de acercamiento a la actividad profesional a través de las estancias profesionales, con apoyo desde el plan de estudios del posgrado, el trabajo terminal (tesis) está relacionada con aportes o contribuciones al campo profesional (CONACYT, 2015)

Un posgrado orientado a la investigación, pone énfasis en la movilidad académica y las estancias de investigación, donde la relación con el director de tesis es preponderante en el proceso de aprendizaje de la investigación, se propone la elaboración de un trabajo de investigación original, que derive en producción científica como: libros, capítulos de libro, artículos de investigación; en tanto que las maestrías deberán dar constancia de que los alumnos están aptos para continuar en un doctorado. (CONACYT, 2015)

<sup>3</sup>"Codificación abierta: es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones". (Strauss y Corbin; 2002:110).

<sup>4</sup>“Codificación axial: Proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías denominado ‘axial’ porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin; 2002: 134)

<sup>5</sup>En la actualidad una de las estudiantes entrevistadas ya obtuvo el grado de maestría y dos más están esperando se les dé fecha para examen de grado, por lo cual el nivel de avance de la investigación logrado durante los estudios de maestría fue significativo en varios casos, y las otras dos estudiantes siguen en proceso de elaboración de la tesis, aun no la concluyen.

<sup>6</sup> De esta manera se indicará a la entrevistada, el número de entrevista, sexo de la informante, y la generación 2013-2015.

<sup>7</sup> Nos referimos por tutoría de tesis, al proceso tutorial que se da entre el director de tesis y el tesista con fines a llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación que culminé en una tesis, este proceso es individual en tres de los casos, y en binas o en equipos en dos de los casos. El proceso en que se lleva la asesoría de tesis es parte también del estilo de cada director(a) de tesis.

<sup>8</sup> Se considera importante que como directores de tesis reconozcamos el nivel de ayuda que necesita nuestro tutorado, es decir, es un estudiante autónomo (que requiere de poca supervisión), es un estudiante que requiere más ayuda y apoyo (mayor dirección), o es alguien con quien se puede mediar entre asesoría democrática y *laissez faire*. Porque resulta frustrante para los estudiantes que son autónomos el tener un tutor directivo, o ser un estudiante con inseguridad o que requiere de mayores ayudas y tener un tutor estilo *laissez faire* de ahí la importancia de conocer a nuestros estudiantes, de hablar con ellos, de irles dando tareas e ir viendo cómo las desarrollan y establecer los niveles de mediación que necesitan para llevar a cabo el proceso investigativo y el trabajo de tesis.

### Resumen Curricular:

**Rocío Adela Andrade Cázares.** Es profesora de tiempo completo en la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), y candidata al SNI del CONACYT (periodo 2014-2016). Cuenta con el grado de Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, es Maestra en Ciencias de la Educación por la UAQ, y Pedagoga de formación inicial, egresada de la Universidad Veracruzana zona Poza Rica-Tuxpan.

### Referencias bibliográficas:

- Andrade, R., González, M., Díaz, C. (2014). Análisis bibliométrico de tesis de posgrado: La producción de la Maestría en Ciencia de la Educación y del Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Memorias del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales*.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del Collège de France 2000-2001 (J. Jordá, Trans.). Barcelona, España: Anagrama.
- Colina, A. y Osorio, R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México. Capítulo 4. En: Weiss, E. (Coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Ed. COMIE. 97-120.
- CONACYT (2015). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Anexo A: Programas de Orientación Profesional*.
- De Ibarrola, M. (2003). Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación educativa nacional. Capítulo 21. En: Weiss, E. (Coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Ed. COMIE. 673-694.
- De la Cruz, G., Díaz Barriga, F., y Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y su evaluación. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM. XXXII (130). 84-102.
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.

- Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G., y Klinger, C. (2003). Formación para la investigación (Parte I). In P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, 41-105). México, D.F. COMIE.
- Piña, J. M. (2013). Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas. En: Barrón, C. y Valenzuela, G.A. (Eds). *El posgrado. Programas y prácticas*. IISUE. UNAM.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. 4ed. Ed. IISUE.
- Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. In M. López, L. Sañudo y R. E. Maggy (Eds.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (1a ed., 337-391). México, DF.: ANUIES-COMIE.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.
- Torres, J. C. (2011). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- UAQ (2014). *Plan de estudios de Maestría en Ciencias de la Educación*.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Ed. Open University Press. United Kingdom.