

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN VISTA DESDE EL ANÁLISIS DE TESIS DE POSGRADO

Rocío Adela Andrade Cázares

Doctora en Educación. Docente-Investigadora de la Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. rocio.andrade@uaq.mx

Recibido: 30 de julio 2019

Aceptado: 15 de octubre 2019

Resumen

La presente investigación es de tipo bibliométrico y contiene el análisis de 83 tesis de la maestría en Ciencias de la Educación, elaboradas en el periodo 2002 al 2016, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Las tesis se consiguieron en un 65.22% en formato impreso, y un 34.78% en formato electrónico. La importancia de esta investigación, es que permite identificar las fortalezas y debilidades que se tienen en la elaboración de tesis, así como aspectos de interés como los temas más trabajados, los niveles educativos en donde se realizan las investigaciones, entre otros, situación que permite tomar acciones para fortalecer la práctica investigativa en el posgrado.

Palabras clave: Tesis, posgrado, bibliometría, maestría, ciencias de la educación.

Abstract

The present investigation is of bibliometric type and contains the analysis of 83 theses of the master in Sciences of the Education, elaborated in the period 2002-2016, in the Autonomous University of Queretaro (UAQ). The theses were obtained in 65.22% in printed format, and 34.78% in electronic format. The importance of this investigation, it is that it allows to identify the strengths and weaknesses that are had in the production of thesis, as well as aspects of interest like the most worn out topics, the educational levels where the investigations are realized, between others, situation that allows to take actions to strengthen the practice investigativa in the posgraduate program.

Keywords: Thesis, posgraduate, bibliometric, master's, educational sciences.

La Maestría en Ciencias de la Educación¹ fue aprobada por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro (México), en su sesión ordinaria con fecha el 30 de mayo de 1977², conforme a lo establecido en los artículos 2 y 4 de la Ley Orgánica de la UAQ vigente en esa época y ha tenido varias modificaciones a su plan de estudios, una modificación en 1982, una adecuación en 1990, en 1998 se hace un rediseño con el cual se inicia la 13^a generación, otra más en 2007, después se hace una corrección operativa con la actualización 2011 y una modificación más estructural que se denomina actualización 2013, y se le hizo un ajuste más (sólo a los créditos de la Estancia profesional), que fue la última reforma curricular realizada a la maestría en 2014.

Cabe hacer mención que desde sus inicios y hasta la fecha actual, la única forma de titulación ha sido la tesis de grado, pero es hasta el 2007 fecha en la cual acorde a las nuevas políticas de promover la titulación en el posgrado, se empezó a asignar director de tesis a cada uno de los estudiantes que ingresaban a la maestría, situación que tuvo impactos favorables en los procesos de titulación de los estudiantes que ingresaron a partir de 2007.

Antes de ese año, los alumnos debían conseguir ellos mismos algún docente que les apoyara en su tesis, situación que era compleja porque no había mucha tradición investigativa y los pocos docentes adscri-

tos al Centro de Investigaciones Educativas (CIE) que posteriormente se denominó Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas (CIPE), estaban saturados con tesis que venían arrastrando de generaciones atrás y el número de investigadores resultaba insuficiente para atender a los estudiantes que querían hacer su tesis. Además, de que no había una práctica consolidada de investigación educativa, había docentes de la maestría a finales de los 90 que aún no hacían su doctorado, en ese tiempo la mayoría de los docentes del programa educativo tenían sólo maestría y los seminarios de investigación I y II resultaban insuficientes para apoyar en el desarrollo de una tesis esto en el periodo 2002-2007.

En el Reglamento de Estudiantes de la UAQ, que entró en vigor a partir del 1 de enero de 2008, se considera para las maestrías profesionalizantes la forma de titulación vía tesis o por medio de un artículo de investigación en revista arbitrada reconocida en el área profesional y esta maestría es de tipo profesionalizante, es decir, que apoya a profesionalizar la práctica docente:

Un trabajo escrito con formato de tesis sobre un tema inédito y pertinente de su área de aplicación práctica que oriente a la solución de un problema en el área de estudio correspondiente, con un valor mínimo de veinte créditos, que refleje su capacidad de aplicar criterios científicos y sus características serán definidas en las normas complementarias. Dicho trabajo podrá ser equiparado a una publicación, como autor, en revistas arbitradas o reconocidas en su área profesional, (UAQ, 2007, 24).

Cabe hacer mención que en éste análisis que se hizo de tesis, se revisaron 83 tesis, y a la fecha desde 2008 al 2019, ningún estudiante se ha titulado vía artículo de investigación en revista arbitrada o indexada. Aunque el plan de estudios de la Maestría dice que la única forma de titularse es vía tesis, en el programa de maestría no se puede (aunque se quisiera) contravenir el Reglamento de Estudiantes de la UAQ porque está avalado por el H. Consejo Universitario que es la máxima autoridad en la universidad.

En el contexto actual de investigación donde se ubica éste trabajo, se consideró importante hacer un análisis bibliométrico de tesis que nos diera datos de la cantidad de trabajos que se tenían en el periodo (2002-2016) y de su producción, así como de los elementos importan-

tes que se podían rastrear a través de las mismas, como: directores productivos, menos productivos, tipo de investigación realizada, métodos de investigación usados entre otras cosas de interés... como el poder saber qué leen los tesisistas, y el tiempo que tardaron en obtener el grado, en este caso, es de resaltar algunas características importantes que revela el análisis bibliométrico.

Por cuestión de espacio presentaremos sólo algunos datos que se revelan como destacados y que permiten la toma de acciones para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de la maestría, dado que a partir de las tesis se da cuenta de características que resultan fundamentales en el proceso de elaboración de las tesis.

La pregunta de investigación a la que daremos respuesta es: ¿Qué características tienen las tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ en el periodo 2002-2016 y a su vez, ¿cómo puede darse pauta para la mejora de la práctica investigativa en dicho posgrado?

Fundamento teórico

Los programas de maestría, que forman en investigación dotan a los estudiantes de herramientas que les ayudan a intervenir en alguna situación problemática o en el desarrollo de un trabajo de tesis o a lograr cierto nivel de competencia investigativa, a menos que sean programas orientados a la investigación, como ejemplo: Las maestrías en investigación educativa, estarían formando para el desarrollo de la práctica investigativa. La Maestría en Ciencias de la Educación es de tipo profesionalizante, y forma en investigación, porque brinda las herramientas para que los estudiantes (que también son docentes en servicio) puedan intervenir en los problemas de su realidad y contexto educativo.

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 de Bourdieu (2001), es importante porque nos ayuda a analizar la construcción del campo científico, en el contexto de la facultad de psicología de la UAQ, 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), inclusión y exclusión de los agentes investigadores, procesos de ingreso al campo, de los métodos de investigación, 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.

Un elemento importante que se retomó de Bourdieu (2001), fue la noción de habitus científico, que tiene que ver con las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que los estudiantes maestrantes van desarrollando en lo referente a la investigación, y que van posibilitando, éste avance en el trabajo de tesis, situación que además involucra el trabajo con su director(a) de tesis y de los procesos de tutoría de tesis que se van desarrollando.

Método de investigación

Se trabajó con el método bibliométrico para hacer el análisis de tesis, se consiguieron los textos en impreso y en electrónico (en CD-Rom y otras se bajaron del repositorio de la UAQ) y se hizo una base de datos en Excel para hacer la captura de los datos más importantes de las tesis. Y se establecieron los elementos que se querían rescatar y se fue revisando tesis por tesis para sacar los datos, en esa tarea apoyaron en la parte de captura cuatro estudiantes de la Lic. en Innovación y Gestión Educativa de la UAQ.

El enfoque bibliométrico ha sido utilizado en investigaciones sobre la producción científica en distintas disciplinas, por ello, es que fue seleccionado para dar sustento a este trabajo. Dicho análisis de acuerdo a Jiménez (2004, citado en Vázquez, Meza y Cordero, 2011), permite observar sobre qué investigan los científicos describiendo la actividad de los investigadores de forma individual y de forma colectiva en una disciplina determinada, en este caso, las ciencias de la educación a partir de las tesis de maestría, ya que al ir agrupando las tesis por director(a) que las asesoró, se ven características o rasgos comunes, como lo son la metodología, las teorías de apoyo o el diseño de la investigación. De las 83 tesis analizadas, la gran mayoría tienen la característica de ser tesis de investigación, y no ser del estilo de tesis profesionalizante en donde se trabaja sobre la propia práctica del docente a manera de investigación-acción o propuesta educativa.

El objetivo de investigación de este trabajo, es analizar algunas características importantes que presentan las tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ. La pregunta de investigación a la que daremos respuesta es: ¿Qué características tienen las tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ en el periodo 2002-2016?, y a su vez, ¿cómo puede darse pauta para la mejora de la práctica investigativa en dicho posgrado?

Resultados de investigación

En la maestría en ciencias de la educación, predomina una tradición cualitativa, de un total de 83 tesis analizadas como parte de la muestra recabada, 73 tesis son cualitativas (88%) en donde se consideran diferentes métodos como hermenéutica, fenomenología, etnografía, estudios de caso, entre otros; 4 mixtas (4.81%), y seis cuantitativas (7.2%), y existe una cuestión importante, en el caso de los directores de tesis más productivos, presentan una tendencia en el proceso de asesorar conforme a ciertos métodos, es decir, tienen una forma de hacer y de asesorar, tienen el habitus introyectado, que los ayuda a llevar a los tesisistas por cierto camino y llegar a la conclusión de la meta, cuestión que analizaremos más adelante.

En este sentido, del 2002 al semestre 2007-1, los estudiantes tenían flexibilidad en tiempo para cursar la maestría, situación que se hacía necesaria dado que cursar el plan de estudios en dos años era

pesado, porque se tenían en primero y segundo semestre clases de 18:00 a 22:00 horas de lunes a jueves, y en tercero y cuarto semestre, las clases eran de lunes a viernes de 18:00 a 22:00 horas y se cursaban 13 sesiones efectivas por cada materia en cada semestre, además de que la carga de lecturas y tareas era por materia ya de por sí pesada, se agregaba el hecho de que todos los estudiantes eran docentes en servicio lo cual era requisito para ingresar y permanecer en la maestría.

Los años con más producción de tesis en el periodo analizado fueron 2010 y 2011, y responden a políticas tomadas en la maestría en 2007 en donde se impulsó un esquema tipo CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –en México–) donde se dieron becas a estudiantes para que lograran la titulación en corto tiempo y se les pidió que terminaran la maestría en los dos años que duraba el plan de estudios, se les asignó un director(a) de tesis que los apoyara en el desarrollo de su trabajo de investigación. Con esas generaciones de 2007-2009 funcionó como motivador extra el tener una beca que los “obligaba” a terminar en dos años y titularse pronto en plazos marcados por CONACYT al estilo de los programas PNPC (Ver figura 1).

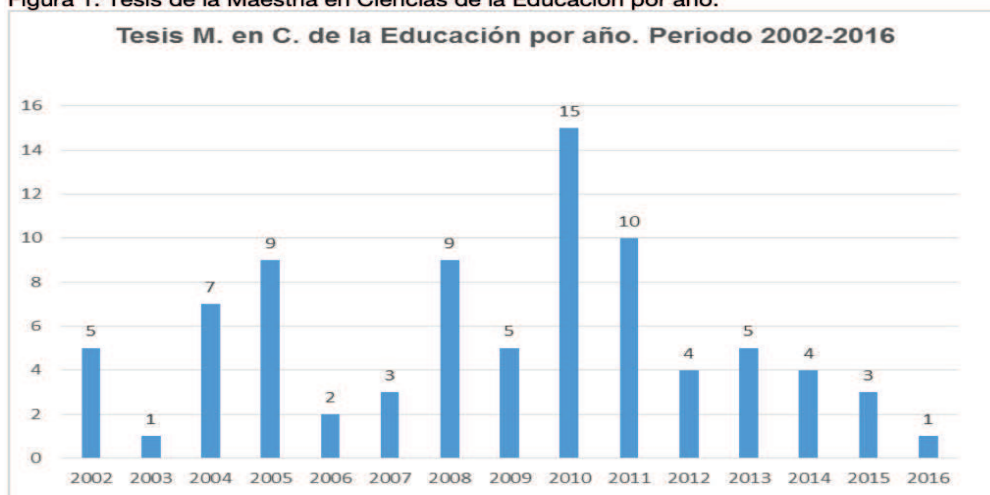
Posteriormente en el año 2013 (agosto-diciembre) el plan de estudios pasó a ser de fines de semana (viernes y sábado, teniendo sólo tres materias por semestre, con duración presencial de tres horas cada una, más dos horas de trabajo en plataforma virtual con apoyo de Moodle), aunque en vez de 13 sesiones como se trabajaba en el plan 2007 y anteriores, a partir del año 2012 se empezaron a trabajar 18 sesiones de clase por materia al semestre, más dos semanas de evaluación en la cual se llevan a cabo los coloquios de investigación y las reuniones de los comités tutoriales de tesis que acompañan al estudiante en la elaboración del trabajo.

En la actualidad, se sigue apoyando a los estudiantes con un director de tesis, aunque con la desventaja, de que algunos de los profesores que están vigentes en el periodo que va de (2017 a 2019) no cuentan con suficiente experiencia de investigación para apoyar el desarrollo de las tesis, dado que no son investigadores en activo (son profesores de honorarios o tiempos libres) y en esencia su experiencia laboral y profesional los ubica más como docentes, que investigadores.

En las generaciones de los años 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, y las que aún se encuentran cursando 2017 y 2018, no tienen un incentivo ex-

tra que les motive a obtener el grado rápido y se ve la baja de los alumnos que han obtenido el grado, ya que al no ser programa del Padrón de Excelencia de CONACYT, se apegan a la normativa UAQ que dice que tienen el doble de la duración de su plan de estudios (o sea 6 años desde la primera inscripción), y aunque internamente, el plan de estudios 2013 y 2014 señale que se tienen 5 años contados a partir de la primera inscripción, y que si no obtienen su grado, deberán pedir una prórroga por un año más para poder terminar su tesis, siguen teniendo prácticamente 6 años para concluir la tesis contados desde el inicio de los estudios de maestría.

Figura 1. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación por año.

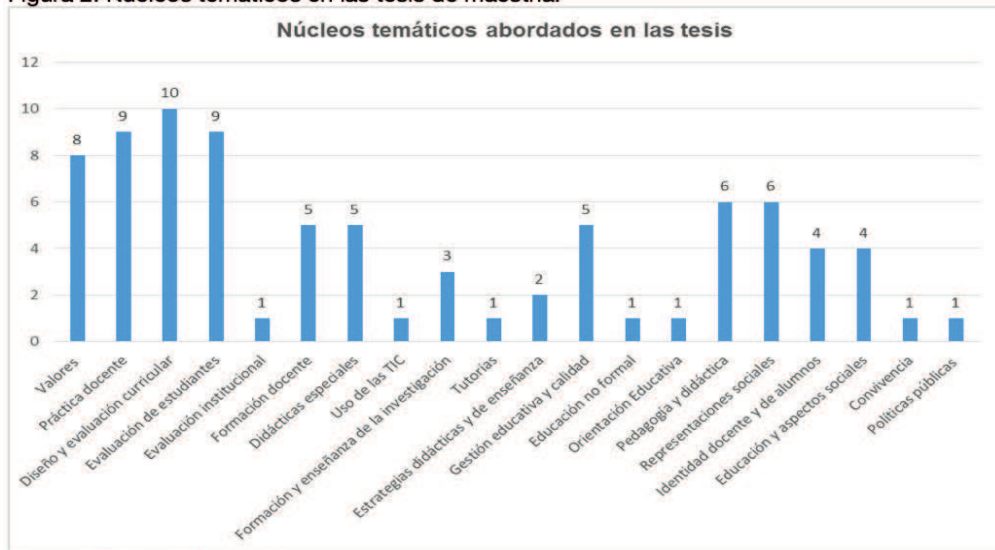


Fuente: elaboración propia. Total= 83 tesis.

Algo que se pudo observar al hacer la base de datos y la captura de la información de las tesis, es que como parte de los procesos de asesoría, se supondría que hay una cierta congruencia entre el tipo de tesis y el director que la dirigió, es decir, hay directores(as) de tesis que se distinguen por que sus estudiantes hacen buenas tesis (de ellos unos titulan a sus alumnos antes del año de haber egresado y otros se tardan más en éste proceso, pero hacen tesis de investigación que pueden catalogarse como muy bien elaboradas), otros directores(as) se distinguen por que sus alumnos hacen tesis laxas (poca cantidad de consulta) y con poca exigencia metodológica (un trabajo de campo modesto), aunque éstos últimos son los menos (cuatro casos).

Para hacer alusión a los temas tratados en las tesis, durante este tiempo de producción de la maestría en ciencias de la educación que va del 2002 al 2016, se tomó como referencia a Gutiérrez, Barrón y González, 2012 (y ellas a su vez, recuperan a López y colaboradores, 2005), para aludir a focos temáticos de investigación o núcleos temáticos, mismos que a su vez reflejan el trabajo que se hace al interior de una institución educativa y que muestra la producción que hacen los directores de tesis a partir de las líneas de investigación (que en los últimos años han tomado impulso con PRODEP³ a través de los Cuerpos Académicos). Ver figura 2.

Figura 2. Núcleos temáticos en las tesis de maestría.



Fuente: Elaboración propia.

En congruencia con lo anterior, los núcleos temáticos abordados en la maestría en ciencias de la educación, son un reflejo de lo que se trabaja o trabajaba por parte de los investigadores y de lo que a su vez, se estudia en la maestría, y en este caso, hay que recordar que estamos hablando de una maestría de carácter profesionalizante, pero que a pesar de ello, las tesis no tienen la característica de un trabajo de intervención (investigación acción o metodologías participativas en donde el investigador se asume como parte del problema a resolver), más bien en su gran mayoría son tesis de investigación (como si se tratara de un pos-

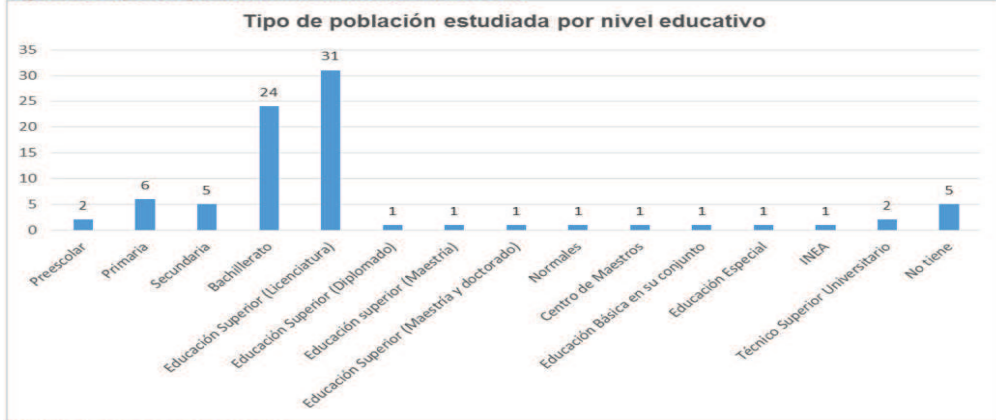
grado orientado a la investigación, en donde el investigador en la gran mayoría de los casos se asume con una mirada de externo al problema o aborda un problema institucional y no de su misma práctica docente).

En general las 83 tesis abarcan un total de 20 núcleos temáticos, los cuales a su vez congregan desde una tesis, hasta 10 tesis, tal como es el caso de diseño y evaluación curricular. Y aunque todos los temas tienen que ver con la docencia y con los tópicos propios de una maestría en ciencias de la educación, los más desfavorecidos son los que tienen que ver con tutorías, convivencia, políticas públicas, evaluación institucional por parte de organismos externos, uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), educación no formal, y orientación educativa (en donde se agrupa un tema que habla de discapacidad), lo cual es una de las debilidades de la maestría, lo que refiere a educación especial o temas que tienen que ver con problemas educativos que requieren de un tratamiento especializado para su diagnóstico y tratamiento como podría ser la inclusión de niños con capacidades diferentes, Bullying o convivencia escolar o los que refieren al uso de la tecnología educativa (uso de las tecnologías de la información y la comunicación) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los inicios de la maestría, allá por el año de 1977, cuando se pensó crear un posgrado para formar a los docentes de la propia UAQ, para profesionalizarlos en la docencia, iniciativa que en un inicio surge así, y que antes de pasarse al H. Consejo Universitario para su aprobación, se decide abrirla a todos los docentes Queretanos, no solo a los que trabajaban en la UAQ, sino a los que provienen de cualquier nivel educativo o institución, con el único requisito de que fueran docentes en activo demostrado con constancias laborales (se piden dos años de experiencia docente, de gestión, investigación o en el ámbito educativo como mínimo).

Por eso es que en la gráfica siguiente (figura 3), se aprecia que hay gente que viene de múltiples sectores, y que se ubican en diversos ámbitos educativos. En el caso de las tesis que dicen no tiene (una población definida de estudio), son las que se trabajan desde el ámbito de la teoría y del análisis documental o histórico. La maestría históricamente ha tenido una gran aceptación entre los Queretanos, pero también en algún momento albergó profesores provenientes de 10 estados de la república mexicana (en la década de los 80).

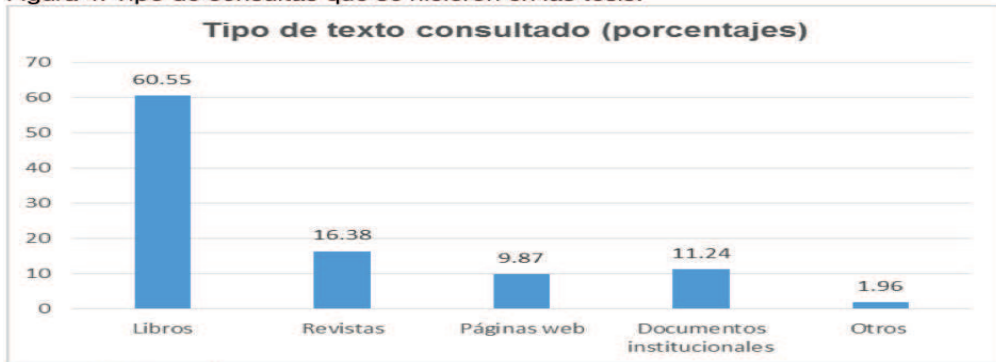
Figura 3. Tipo de población estudiada en las tesis.



Fuente: Elaboración propia.

La parte que refiere al tipo de lecturas que hacen los tesistas (ver figura 4), durante el proceso de investigación, nos remite al tipo de textos leídos, países de procedencia de los textos (figura 5) e idioma en que hacen las revisiones documentales (en su gran mayoría en español). Del porcentaje total que corresponde a un 100% de lo que lee un tesista, encontramos que el 60.55% está dedicado a la lectura de libros, con lo cual se pierden aspectos importantes como el sacar más provecho de las bases de datos electrónicas en donde se tiene acceso a revistas científicas desde buscadores como ERIC, EBSCO HOST, SAGE, la OCDE, entre otros, y en buscadores libres como Scielo, Redalyc, IRESIE, Recolecta, Google Académico o en repositorios institucionales o memorias de congresos.

Figura 4. Tipo de consultas que se hicieron en las tesis.



Fuente: Elaboración propia.

Hay revistas científicas de libre acceso a las que se puede acceder desde bases de datos electrónicas, o desde la web a través de buscadores en páginas que se dedican a conjuntar y compartir las bases de datos académicas, o de páginas web que abordan de manera profesional el tema de interés de la tesis, o páginas web de instituciones donde se puede acceder a estadísticas, reportes institucionales, observatorios de temas específicos, así como a los ministerios de educación de otros países o a la página de la Secretaría de Educación Pública o del INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) para retomar datos oficiales que nos sirvan de soporte para la tesis.

El número total de consultas realizadas al elaborar 83 tesis fue de 4273, de las cuales 2625 son textos mexicanos, 779 españoles, 196 argentinos, 84 de Estados Unidos, 42 chilenos, 28 de Venezuela y en menor medida, se encuentra la consulta de textos provenientes de un total de 28 países más (en total 34 países) y algunos textos que no aclaran su procedencia, se trataban en su mayoría de páginas web o artículos de revistas electrónicas que en la referencia no incluían el dato de país de origen; entre los seis países que destacan en la cantidad de consultas, cuatro de ellos son de américa latina, un país de habla inglesa y uno europeo en donde se habla español (Ver figura 5).

Figura 5. País de origen de los textos leídos.



Fuente: elaboración propia. Total de consultas = 4273. Total de países = 34.

En cuanto al idioma en que se hacen las consultas, encontramos que en una mayoría se ubican los textos en español (97.66%), en menor medida en inglés (2.17%), y le siguen en orden decreciente por-

tugués y francés (0.16%). (Ver figura 6). Aquí cabría preguntarnos por qué a pesar de que se les pide a los estudiantes aprobar un examen de comprensión de textos (en inglés, francés, portugués o el idioma extranjero que prefieran), y CONACYT en sus políticas de posgrados de calidad pide cierta cantidad de puntos de TOEFL al ingreso y egreso, los estudiantes no están leyendo en otro idioma, no se está ocupando bibliografía de otros países para la consulta de aspectos educativos, situación que se revela como una gran debilidad de la maestría (que casi el 100% de las lecturas y textos analizados son en español).

Figura 6. Idioma en que se hacen las consultas.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora en cuanto al tiempo de inversión para hacer la maestría y obtener el grado. De 65 datos de tesis conseguidos (sólo se obtuvo información hasta 2012 y de 4 tesis no se tuvo el dato, esto de la primera fase de análisis de tesis) se tiene que en general de 2002 al 2012 los estudiantes tardaban 7.51 años para obtener el grado, desde la primera inscripción hasta la conclusión de los créditos y la obtención de su grado; y para concluir la maestría se llevaban un tiempo de 2.81 años esto debido a la flexibilidad que tenía el programa para avanzar al propio ritmo del estudiante, desde la primera inscripción hasta que culminaba los créditos... hay que decir que desde el 2007 se empezó a exigir que la maestría se terminara en tiempo (2 años), y que se titularan pronto, se pretendía ingresar el posgrado al Padrón de Programas de Calidad (PNPC) de CONACYT y se empezaron a implementar políticas ad hoc con ello, y a reducirse el tiempo de obtención del grado el cual empezó a dar resultados.

Cuadro 1. Promedio de tiempo en que se cursa la maestría.

Periodo	488,41 total de años en obtener el grado	182,7 años en terminar la maestría
2002-2012		
69 tesis de maestría	Promedio 7.51 años, tiempo de inicio a fin. Desde la primera inscripción hasta la obtención del grado de maestría. Hay una diferencia de 4.7 desde que acaban la maestría hasta que obtienen el grado de maestría.	Promedio 2.81 años en terminar maestría desde la primera inscripción hasta que se culmina el 100% de los créditos del posgrado.

Fuente: Elaboración propia.

En la Maestría en Ciencias de la Educación, no se ha podido acceder al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, dadas las características de los estudiantes que estudian y trabajan, y porque se tienen índices bajos de titulación (para CONACYT de acuerdo con sus requerimientos). Sin embargo, en este periodo en que se analiza la información y que iba de 2002 al 2016 se posicionaba como una maestría reconocida en el ámbito regional por su calidad y por el impacto que sus egresados que tenían en sus instituciones donde se desempeñaban laboralmente. Aunque esta percepción ha ido cambiando, y el hacerla de fines de semana a partir del año 2013 e incluir docentes con poca experiencia en investigación, ha tenido también un impacto negativo en el número de aspirantes, quienes piensan que una maestría de fines de semana es de baja calidad o le resta a la formación profesional.

Conclusiones y discusión

El trabajo realizado en la Maestría en Ciencias de la Educación con todo el análisis de las 83 tesis en que se recupera un periodo de 14 años de graduados, se vislumbra que en el caso de la maestría no sólo es importante el plan de estudios que se cursa y los apoyos que de este deriven (director de tesis, tutorías, materias que apoyen el desarrollo de la investigación como seminarios de investigación o de tesis, los coloquios de investigación, las becas a estudiantes, los dos asesores que también van acompañando al director, y al tesista en el comité de tesis, la participación en congresos, etcétera).

Se observó que es indispensable que los directores de tesis tengan experiencia en tutorar tesis y en hacer investigación (es decir, que sean investigadores en activo), así como un conocimiento amplio de los métodos de investigación y de las teorías, de lo contrario, se cae en moldes de cómo hacer tesis, es decir, sin importar el tema, se les asigna un método y teorías determinadas... y éstas se repiten en ciertos directores que tienen la misma forma de hacer tesis y ellos la imponen a sus alumnos (directores de tesis con estilo directivo y autoritario).

En otro texto publicado referente a esta misma maestría (Andrade, 2016), se abordó el tema de las tutorías de tesis y se identificó justo en esta maestría, un estilo de tesis directivo, un estilo de democrático y un estilo de asesoría de tesis *Laissez Faire*... por lo tanto, no sólo es importante el tipo de asesoría que promueva el director(a) de tesis, sino el hecho de que sea investigador en activo, de que conozca de investigación y de metodología de la investigación, y de que le brinde el acompañamiento al estudiante y le de la libertad dependiendo también el tipo de estudiante si es autónomo o dependiente.

Sin embargo, otra cosa que es importante es que las materias que se imparten en el posgrado estén a cargo de profesores con el currículum vitae y el perfil para la misma, y no caer en el hecho de hacer un club de amigos, en donde se den las materias tal cual si fueran bandidos repartiendo un botín entre ellos, de lo contrario empieza a conformarse un grupo de investigación o de docentes, unido por filias y por fobias y no por las afinidades académicas-investigativas, por los proyectos de investigación conjuntos o por las líneas de investigación (LGAC⁴) que sustentan los Cuerpos Académicos.

Agradecimientos

A los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Referencias

Andrade, R. (2016). La formación en investigación. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes en una maestría en ciencias de la educación. *Digital Ciencia @ UAQro*. 9(1). 1-15.

- 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.
- Gutiérrez, N. G., Barrón, M. C. & González, R. (2012). Tesis de posgrado en educación en tres programas de posgrado en México. Un acercamiento a núcleos temáticos en la producción del conocimiento. En: M. L. Chavoya y S. Reynaga (Eds.), *Diversas miradas sobre los posgrados en México* (1a ed., p. 223). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Universidad Autónoma de Querétaro (2017). Reglamento de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 27 de Noviembre de 2007. 29 p.p.
- Vázquez, M. d. A., Meza, M. & Cordero, G. (2011). *Una década de investigación en el instituto de investigación y desarrollo educativo: Análisis bibliométrico de las tesis de maestría en ciencias educativas (1998-2008)*. Universidad Autónoma de Baja California. [Electronic Version]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 11. Investigación de la Investigación Educativa / Ponencia, 15 from http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/1291.pdf

Notas

¹ En sus inicios esta maestría contó con profesores de la talla de Ángel Díaz Barriga, Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Juan Carlos Geneyro y César Carrizales, como parte de la planta docente que inicio labores y que formó a las primeras generaciones de maestrantes; grandes profesores que dejaron sembrada la semilla de trabajo educativo en Querétaro, México y que formaron los primeros cuadros de investigadores educativos en esta universidad.

² Sin embargo, empieza funciones en octubre de 1978.

³ Programa de Desarrollo Profesional Docente.

⁴ Líneas de Generación y Aplicación de Conocimientos.