



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**  
**Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades**  
**Área académica de Ciencias de la Educación**

**TESIS**

**Prácticas en la producción y valoración de las tesis de grado.**  
**Un estudio de casos: los profesores de la Maestría en Ciencias de la**  
**Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y**  
**los estudiantes de la Maestría en Arte y Educación de la**  
**Westfälische Wilhelms Universität Münster.**

**Que para obtener el grado de:**

**MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**FELIPE ALVARADO MORENO**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ**

**Pachuca de Soto, Hidalgo. Junio 2016**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección

**Maestría en Ciencias de la Educación**

**OF. NÚM. UAEH/ICSHU/AACE/51/16**


**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO  
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR  
P R E S E N T E.**


Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Prácticas relacionadas con la producción y valoración de las tesis. Un estudio de casos: Los profesores del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster”** Que para optar al grado de maestro en Ciencias de la Educación, presentó el **C. Lic. Felipe Alvarado Moreno** con número de cuenta 309077, matriculado en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el candidato antes referido; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE  
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”  
Pachuca de Soto, Hgo., a 31 de mayo de 2016

  
Mtra. Alma Delia Torquemada González  
Presidenta

  
Dr. Armando Ulises Cerón Martínez  
Vocal

  
Dr. Guillermo Eduardo Lizama Carrasco  
Secretario

  
Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández  
Director del ICHSu

## **AGRADECIMIENTOS**

**A mi Creador por darme la gracia, la fuerza y la fe para continuar preparándome y servir con excelencia a mis semejantes.**

**A mi amada esposa por su incomparable apoyo y sacrificio. Por ser valiente en nuestro camino y nunca rendirse. Juntos seguiremos conquistando nuestro destino.**

**A mis descendientes por alegrarme la existencia.**

**A mis padres por sus palabras de aliento y por pelear a mi lado en las batallas más difíciles de la vida.**

**A mis hermanos por su fiel compañía y por ser excelentes soldados de la fe.**

**A mis suegros por brindarme su confianza, amor y apoyo en toda circunstancia. Por su paciencia y comprensión.**

**A los abuelos por su cariño y generosidad.**

**A mi director de tesis por motivarme en todo momento y enseñarme el valor del honor.**

## ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
<b>CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>9</b>
Datos Básicos de México.....	9
El Estado de Hidalgo.....	10
Pachuca de Soto.....	11
Breve Bosquejo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	13
La Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	13
Datos Básicos de Alemania.....	14
La ciudad de Münster.....	15
Breve bosquejo histórico de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU).....	16
Modelo Educativo de la WWU.....	17
Breve Bosquejo histórico del Institut für Erziehungswissenschaft (IFE).....	18
El proceso de producción de tesis en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	19
El proceso de producción de tesis en el programa de la Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU).....	20
<b>CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
Producción y valoración de tesis en el campo científico.....	23
Importancia de la Creatividad y la Originalidad en el campo educativo.....	39
Definición de Originalidad.....	55
Concepto de Originalidad.....	55
Teorías de la Originalidad.....	56

<b>CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>58</b>
Concepto de <i>habitus</i> .....	58
Concepto de <i>norma</i> .....	59
La noción de <i>campo</i> .....	59
La noción de <i>campo</i> como <i>campo magnético</i> .....	60
La noción de <i>campo</i> como <i>campo de lucha</i> .....	60
La noción de <i>campo</i> como <i>campo de mercado</i> .....	61
La noción de <i>campo</i> como <i>campo de juego</i> .....	61
Conceptos de <i>posición</i> y <i>disposición</i> .....	62
Concepto de <i>capital</i> .....	62
Concepto de la <i>illusio</i> .....	63
<b>CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>64</b>
Justificación.....	64
Planteamiento del problema.....	66
Supuesto de investigación.....	67
Objetivos de investigación.....	67
Preguntas de investigación.....	67
Población.....	68
Selección de la muestra.....	68
Metodología.....	69
Características y ventajas del estudio de casos como método de investigación.....	70
Tipos de estudios de casos.....	71
El primer acercamiento al objeto de estudio.....	72
La entrevista como técnica de recolección de datos.....	74
Tipos de entrevistas.....	75
Fases de la entrevista.....	76
La aplicación de la entrevista semiestructurada.....	77

El piloteo del instrumento de investigación.....	78
Los instrumentos de investigación.....	79
Codificación de los registros .....	80
Proceso de teorización.....	81
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....</b>	<b>82</b>
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	82
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	86
Análisis de los Resultados.....	88
<i>Campo de juego, normas y regularidades</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis.....	88
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	88
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	107
<i>Capitales; económico, simbólico y cultural</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis.....	110
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	110
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	115
<i>Las posiciones y disposiciones</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis.....	116
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	116
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	120

La noción de <i>campo</i> como <i>campo magnético</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis.....	121
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	121
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	122
La noción de <i>campo</i> como <i>campo de lucha</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis.....	123
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	123
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	125
La noción de <i>campo</i> como <i>campo de mercado</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis.....	126
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	126
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	136
La <i>illusio</i> y el <i>habitus</i> en las prácticas de producción y valoración de tesis...	137
a) El caso de los profesores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	137
b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.....	141
CONCLUSIONES.....	142
CONSIDERACIONES GENERALES.....	144
REFERENCIAS.....	146
ANEXOS.....	159

ANEXO 1. Instrumento de investigación: guía de entrevista para directores y lectores mexicanos de tesis.....	159
ANEXO 2. Instrumento de investigación: guía de entrevista para directores y lectores alemanes de tesis.....	163
ANEXO 3. Instrumento de investigación: guía de entrevista a maestrantes alemanes.....	167
ANEXO 4. Perfiles profesionales de los profesores mexicanos entrevistados	171
ANEXO 5. Perfiles de los egresados de la 5ta generación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.....	177
ANEXO 6. CONVOCATORIA: Reconocimiento COMIE a tesis de posgrado en Educación.....	179



## **RESUMEN**

Las cosas adquieren valor sólo en la medida en que sus consumidores lo consideren, en otras palabras, un producto es valioso únicamente en un contexto específico. Las tesis de grado son un producto que es elaborado y valorado en condiciones particulares. Sumergirse en estas condiciones implica conocer las prácticas y expectativas de los sujetos involucrados en el proceso de producción y valoración de estos documentos académico-científicos. El presente trabajo pretende mostrar de qué forma en la producción y valoración de tesis de grado convergen o chocan los parámetros valorativos de los revisores de tesis, revelando de esta manera esa gran constelación de reglas, usos y costumbres que condicionan la redacción y originalidad de las tesis de grado. Se presenta entonces un estudio de casos: el de la Maestría en Ciencias de la Educación ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México y el de la Maestría en Arte y Educación, disponible en la Westfälische Wilhelms Universität Münster, en Alemania.

## **ABSTRACT**

Things gain worth only to the measure that its consumers consider it. In other words, a product is valuable only in a specific context. Thesis are elaborated and evaluated product in certain conditions. To be submerged in these conditions implies knowing the practices and expectations of the involved subjects in the process of production and evaluation of these scientific-academic documents. This present document intends to show in what ways thesis elaborations and evaluations converge or clash with evaluating parameters of thesis revision, revealing in this way a plethora of explicit rules and regulations which put conditions on thesis writing and originality. There is a case study presented: the Masters degree in Science of Education offered at the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo in Mexico, and the Masters degree in Arts and Education available at the Westfälische Wilhelms Universität Münster in Germany.

## INTRODUCCIÓN

La nueva racionalidad de la educación globalizada tiene retos complejos, en consecuencia la UNESCO (1996) ha sugerido además de otras cosas, algunos ejes rectores que tienen por propósito coadyuvar al desarrollo integral de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos—se trata pues de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI—. Ser competente entonces, no es solo una frase célebre de los discursos contemporáneos, sino más bien, marca, en forma drástica y tajante, la meta principal de los sistemas educativos del mundo.

La globalización demanda competencia, y esta impone el ritmo cotidiano de la lucha social y laboral. Ser competente, no es una frase célebre de los discursos contemporáneos, sino más bien, marca, en forma drástica y tajante, la meta principal de los sistemas educativos del mundo. Las competencias también se pueden entender como pautas que permitirán a los sujetos sumergirse y surfear en la era de las Sociedades del Conocimiento. El «conocimiento» entonces, se ha convertido en el valor «portable» de mayor demanda en el mundo. Pero no solo se trata de poseer una gran cantidad de conocimiento, sino de saberlo administrar y ofertar, de explotarlo, de darle usos útiles y novedosos. El conocimiento es poder, la innovación es supremacía. Por ello se ha dicho que el “conocimiento es la principal ventaja competitiva sostenible” (Memorias del Foro de Bogotá, 1995 citado por De Niño Tarazona, 2002: 84).

Ahora bien, el conocimiento adquiere valor solo en contextos específicos, además para considerarse conocimiento científico debe cumplir con una serie de requisitos que son considerados por la comunidad científica. En el entendido de que para generar conocimiento se requiere de todo un sistema académico-científico que forme recursos humanos entrenados para investigar e innovar, surge la necesidad de reflexionar sobre las condiciones en las cuales se produce y valora el conocimiento en las universidades, especialmente en aquellos programas educativos dirigidos a formar investigadores.

En esta misma línea de ideas, viene a colación analizar los procesos de producción de conocimiento. En este proceso se encuentran involucrados los expertos y los novatos, siendo estos últimos la generación que mejorarán las condiciones de vida de la sociedad, los innovadores— vale la pena aquí mencionar que Esquivias aludiendo a la innovación (2004:16-17) comenta que “el acto de innovar como un acto intangible que puede mantener la competitividad— los que descubrirán el hilo negro del progreso científico y tecnológico, teniendo impacto *“en posiblemente todos los ámbitos de la sociedad y uno de ellos es el de la educación”* (Vázquez del Mercado 2009:84). Siendo así, resulta conveniente formar en estos sujetos el *habitus* y *ethos* científico, dotarlos de las habilidades y destrezas propias de un investigador profesional. Ahora bien, para revestir a estos sujetos de todos los códigos científicos son expuestos a condiciones formativas específicas, donde ocurren complejas prácticas académico-científicas.

Sumergirse en estas condiciones implica conocer las prácticas y expectativas de los sujetos involucrados en el proceso de producción y valoración del conocimiento, siendo este objetivable en documentos académico-científicos, especialmente en las tesis de grado. El presente trabajo pretende mostrar de qué forma en la producción y valoración de tesis de grado convergen o chocan los parámetros valorativos de los revisores de tesis, revelando de esta manera esa gran constelación de reglas, usos y costumbres que condicionan la redacción y originalidad de las tesis de grado. Se presenta entonces un estudio de casos: el de la Maestría en Ciencias de la Educación ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México y el de la Maestría en Arte y Educación, disponible en la Westfälische Wilhelms Universität Münster, en Alemania.

## **CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL**

### **Datos básicos de México**

El nombre oficial de este país es Estados Unidos Mexicanos, su idioma oficial es el español y cuenta con más de 66 lenguas amerindias. Su moneda oficial es el Peso Mexicano.

México abarca una extensión territorial de 1,964,375 km<sup>2</sup>, de los cuales 1,959,248 km<sup>2</sup> son superficie continental y 5,127 km<sup>2</sup> son superficie insular. A este territorio debe añadirse la Zona Económica Exclusiva de mar territorial, que abarca 3,149,920 km<sup>2</sup>, por lo que la superficie total del país es de 5,114,295 km<sup>2</sup>.

La capital de México es el Distrito Federal (Actualmente Ciudad de México), donde tienen sede los Poderes de la Unión (Ejecutivo, Legislativo y Judicial).

Con Estados Unidos de América, se extiende una línea fronteriza a lo largo de 3,152 km desde el Monumento 258 al noroeste de Tijuana hasta la desembocadura del Río Bravo en el Golfo de México. Son estados limítrofes al norte del país: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.

Con Guatemala la frontera tiene una extensión de 956 km, siendo estados limítrofes: Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo.

Con Belice la frontera terrestre es de 193 km y el límite marítimo es de 85.266 km, la Bahía de Chetumal. El estado fronterizo con Belice es Quintana Roo.

La división política de México se compone de 32 entidades federativas: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, y Zacatecas.

México cuenta con una población de 103,263,388 habitantes, de acuerdo con el más reciente censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática del 2005, que representan el 1.6% de la población mundial. De ellos, 53.0 millones son mujeres y 50.3 millones son hombres.

La forma de organización política de México es la de una República representativa, democrática, federal, compuesta de Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, pero unidos en una federación. El titular de poder ejecutivo es el Presidente de la República de México (<http://consulmex.sre.gob.mx>).

### **El Estado de Hidalgo**

El Estado de Hidalgo se encuentra en la parte centro de la República Mexicana, al norte de la Ciudad de México, capital de nuestro país.

De acuerdo a los datos del estudio más recientes, Hidalgo tiene 2,665,018 mil habitantes, de los cuales un millón 100 mil viven en comunidades rurales; sus actividades principales son la agricultura y la ganadería.

El resto de la población vive en comunidades urbanas, las cuales cuentan con la mayoría de los servicios. Sus habitantes se dedican al comercio, a la industria o son servidores públicos.

En el relieve del estado se notan tres grandes regiones muy diferentes entre ellas: una parte plana y baja al norte, la Huasteca; otra montañosa al centro, la Sierra; una tercera más grande, alta y casi plana al sur, el Altiplano. ([www.hidalgo.gob.mx](http://www.hidalgo.gob.mx)).

## **Pachuca de Soto**

Pachuca forma parte de uno de los centros mineros más importantes de México, y aunque la actividad productiva ha disminuido en las últimas décadas, cualquier mención de la ciudad está estrechamente relacionada con la minería. Sus angostas calles empinadas y su entorno árido, pero no por ello poco atractivos, nos remiten a los antiguos asentamientos mineros del México colonial, como Guanajuato, Zacatecas o Taxco.

La historia de Pachuca data del siglo XV, cuando fue fundada por un grupo mexicana que la llamó Patlachiuhcan, que quiere decir “lugar estrecho”, en donde abundaban el oro y la plata. Durante los primeros años del virreinato la población se convirtió en un codiciado filón de riqueza para los españoles. A mediados del siglo XVI Pachuca conoció un primer auge minero, pero éste concluyó ante la dificultad de desaguar los subsuelos. A mediados del XVIII resurgió como un destacado centro comercial y social gracias al impulso que le dieran a la región dos personajes visionarios y emprendedores: Pedro Romero de Terreros, Conde de Regla, y José Alejandro Bustamante y Bustillos.

La ciudad de Pachuca no cuenta con edificaciones tan espectaculares como Guanajuato o Taxco debido a su cercanía a la ciudad de México, pues se dice que los mineros ricos del área preferían vivir en la gran ciudad; sin embargo, es una población interesante y acogedora gracias a la hospitalidad de sus habitantes.

Su carillón austriaco, réplica del Big Ben de Londres, preside todos los acontecimientos de la ciudad desde el 15 de septiembre de 1910, cuando fue inaugurado con motivo del primer centenario de la Independencia de México.

Pachuca está circundada por hermosos parajes, como Estanzuela, gran bosque de pinos y encinos, y Real del Monte, que por su importancia en la historia minera de Hidalgo merece una mención especial ([www.mexicodesconocido.com.mx](http://www.mexicodesconocido.com.mx)).

## **Breve bosquejo histórico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)**

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es la institución de enseñanza más antigua de esta entidad federativa. El plantel nació con el estado; en sus distintas etapas de desarrollo se reflejan las correspondientes épocas de la historia hidalguense.

En una breve síntesis histórica se pueden distinguir cuatro etapas en la vida de la Universidad. Durante la primera, que abarca de 1869 a 1911, se suscitaron los hechos siguientes: La escuela se fundó en la ciudad de Pachuca en febrero de 1869 con el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios, y por iniciativa de un grupo de profesionistas encabezados por Don Agustín Cárdenas, el Dr. Miguel Varela y el Dr. Marcelino Guerrero. A los pocos días, el gobernador Juan C. Doria lo convirtió en un organismo oficial y lo inauguró el 3 de marzo.

Su primer reglamento interno se expidió en 1872, estuvo inspirado en las ideas de la filosofía positivista y de entonces data el lema "Amor, Orden y Progreso", que hoy identifica a la Universidad hidalguense. En 1875 la escuela, que funcionaba en una casa alquilada en la calle de Allende, se trasladó al edificio del que fuera hospital de San Juan de Dios, fundado al poniente de Pachuca en 1725 y abandonado por los Juaninos en 1836, que hoy es el Edificio Central de la calle de Abasolo.

En la segunda etapa, de 1911 a 1925, el instituto sufrió las consecuencias de la guerra civil, por lo que en dos ocasiones estuvo a punto de ser clausurado. Después de la Revolución Mexicana experimentó varios cambios: en 1921 se le incorporaron otras escuelas, llamándose Universidad de Hidalgo, hasta 1925, año en que recupera el nombre de Instituto Científico y Literario.

A partir de ese momento, comenzó un largo periodo de maduración. En la década de los cuarenta se abrieron estudios profesionales para las carreras de Medicina, Derecho e Ingeniería, en sus dos primeros años. En 1948 el instituto adquirió autonomía.

Durante el gobierno del licenciado Adolfo López Mateos se fueron creando universidades en varios estados de la república. En Hidalgo, la población estudiantil que demandaba educación superior iba en aumento, así que las circunstancias fueron propicias para que, el 24 de febrero de 1961, la XLIII Legislatura Local promulgara el decreto número 23 que creaba la actual Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La Universidad ha vivido múltiples e importantes cambios caracterizados por un rápido crecimiento y expansión de cada una de sus funciones sustantivas ([www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)).

### **La Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH**

El programa de maestría en Ciencias de la Educación es ofertado por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU), que forma parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Las características generales y curriculares de este programa educativo son las siguientes:

- La duración de los estudios es de dos años.
- Organizado en cuatro semestres.
- Modalidad escolarizada.
- En el primer año los seminarios son obligatorios y seriados. En el segundo año se ofertan seminarios optativos.
- El objetivo principales del programa es formar investigadores
- La finalidad última es diseñar y crear propuestas de solución que beneficien a la sociedad.
- El mapa curricular está diseñado de forma lineal. Expresan un «camino a seguir» para los estudiantes. Es decir, establecen un proceso formativo delimitado en tiempo y forma—se manifiesta el qué y el cómo enseñar—.
- El modelo de trabajo es por seminarios.
- Contempla un periodo propedéutico como parte de la estructura curricular.
- Los seminarios optativos se dividen en seminarios de especialización y seminarios de temas selectos.



- Regularmente los contenidos de cada seminario se diseñan siguiendo el formato de una carta descriptiva.
- Regularmente, la didáctica de cada seminario depende directamente del profesor o profesores que lo dirigen. Hay una especie de «libertad de cátedra».
- Esta reconocido por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad ([www.conacyt.edu.mx](http://www.conacyt.edu.mx))

### **Datos básicos sobre Alemania**

Con una superficie que se extiende desde el mar del Norte y el mar Báltico en su parte septentrional hasta los Alpes en su parte meridional, Alemania es el país más poblado de la UE. Limita con Dinamarca al norte, con Polonia y la República Checa al este, con Austria y Suiza al sur, con Francia y Luxemburgo al sudoeste, y con Bélgica y los Países Bajos al noroeste.

Los sectores más importantes de la economía alemana en 2014 eran la industria (25,9 %), la administración pública, la defensa, la educación, la salud y los servicios sociales (18,2 %), y el comercio mayorista y minorista, el transporte y la hostelería (15,5 %).

Sus principales socios de exportación son Francia, Estados Unidos y Reino Unido, mientras que sus principales socios de importación son los Países Bajos, Francia y China.

Su capital es la ciudad de Berlín, tiene una superficie de 357 340 km<sup>2</sup> y cuenta con una población de 80 780 000 habitantes, misma que representa el 15,9 % de la población total de la Unión Europea (UE). Su índice del PIB llega a los 2,904 billones EUR, su lengua oficial es el alemán, su sistema político es una república parlamentaria federal, es miembro de la Unión Europea desde el 1 de enero de 1958 y su moneda oficial es el Euro (<http://europa.eu>).

## **La ciudad de Münster**

Münster (Alemania) es la principal ciudad de Westfalia, situada en el centro de la llanura homónima, Münsterland. Münster es hoy una gran ciudad comercial, industrial y sede universitaria. Sus valiosos monumentos medievales fueron reconstruidos después de la Segunda Guerra Mundial. Es sede episcopal. El casco antiguo de la ciudad de Münster ofrece cultura de manera continua. El Mercado Principal (Prinzipalmarkt) es la única plaza histórica, la catedral de San Pablo con el reloj astronómico de 1543 y la calle Salzstrasse son testigos de la tradición hanseática junto con las construcciones del joven maestro barroco Johann Conrad Schlaun. El maestro constructor edificó el Palacio de la Ciudad, la casa Rüschaus, el palacio Erbdrostenhof y la iglesia Klemenskirche.

Münster es una de las ciudades con mejor nivel de vida en toda Alemania por sus extensas zonas verdes y el escaso tráfico rodado, ya que muchos habitantes de la ciudad, especialmente entre su extensa población estudiantil, prefieren la bicicleta al automóvil. Es la ciudad europea con más bicicletas por habitante.

La ciudad de Münster fue fundada en el 793. Nació como un pequeño monasterio situado cerca de un poblado sajón. Gracias a su privilegiada situación, creció rápidamente y ya en el 803 se inició la construcción de la catedral y se nombró el primer obispo. La ciudad consiguió su fuero en 1137 y en el siglo XIII se unió a la Hansa. La Paz de Westfalia se negoció en Münster y Osnabrück. Se firmó el 24 de octubre de 1648 en la Friedensaal (Sala del Consejo) del Rathaus de Münster y puso fin tanto a la Guerra de los Treinta Años como a la de Ochenta Años. Por este tratado Alemania hubo de entregar a Francia Alsacia, Metz, Toul y Verdún y reconocer la independencia de Holanda y Suiza. Por otra parte, la fractura entre los príncipes católicos y sus aliados los 'heréticos protestantes' era de tal magnitud que eligieron ciudades distintas para aplicar los términos del tratado (los seguidores de Lutero se instalaron en Osnabrück). En Münster ganaron los calvinistas, se reconocieron los mismos derechos a católicos y protestantes, aunque éstos cobraron mayor prestigio. Estos hechos trajeron consigo la eclosión arquitectónica del estilo barroco ([www.muensterland-tourismus.de](http://www.muensterland-tourismus.de)).

## **Breve bosquejo histórico de la Westfälische Wilhelms Universität Münster WWU**

Después de la creación de un colegio de jesuitas en 1588, se ofrecían a partir del siglo 17 conferencias filosóficas y teológicas, a partir de lo cual se sentaron las bases para crear una universidad en la región.

En 1771 el arzobispo de Colonia, Maximiliano Friedrich emitió un certificado para el establecimiento de una universidad estatal con cuatro facultades en Münster. En 1774 se inicia la escuela de Derecho y comienza la enseñanza de Medicina. En 1844 la facultad de Educación obtiene el derecho de ofrecer doctorados. A partir de 1905 se inicia con la admisión de mujeres en la Universidad. En ese año fueron admitidas las primeras 4 mujeres. En 1907 se le concedió a la Universidad el nombre de "Westfälische Wilhelms- Universität por orden ministerial.

El 3 de noviembre de 1946 se vuelve a abrir la Universidad de Münster, posterior a su cierre durante la segunda guerra mundial. Tanto los profesores como los estudiantes se sometieron a un proceso de desnazificación. Muchos estudiantes tienen que proporcionar servicios de reconstrucción y desarrollo antes de reiniciar sus estudios.

En 1956 se inicia la fase de construcción y se definen nuevamente los edificios que se utilizarán para las clases. En el semestre de invierno de 1960/61 se supera el nivel de 10.000 alumnos por primera vez, 10 años después hay más de 20.000 estudiantes.

En el semestre de invierno de 1988/89 y en 1996-1999 el número de estudiantes es más de 45.000. en 2002 se diseñó una nueva constitución universitaria. En 2004 se integra la Academia de Música de Detmold como una facultad de Música de la Universidad.

En 2007 por una ley de educación superior de Nord-Rhein Westfalia se convierte la WWU como una corporación pública con independencia- Se estableció un nuevo Consejo de Educación Superior, con tareas y responsabilidades asignadas,

elección del equipo del rector y la aprobación del plan económico y de desarrollo ([www.dpolitrate.org](http://www.dpolitrate.org)).

### **Modelo Educativo de la Westfälische Wilhelms Universität Münster**

#### a) Investigación de vanguardia

La WWU ha desarrollado un perfil fuerte de investigación en ciencias humanísticas y sociales, matemáticas, ciencias naturales, biología, ciencias económicas y ciencias jurídicas. Se promueve específicamente la investigación de vanguardia y el talento científico en estos temas. Al mismo tiempo, la WWU garantiza la mejora de la investigación para que de este modo fomentar la excelencia.

#### b) Enseñanza de alta calidad

Los objetivos de la Universidad de Münster, en el campo de la investigación, están en estrecha interacción con el compromiso de proporcionar contenido de alta calidad y la diversidad de los programas de estudio. Por ejemplo, la WWU ha cambiado muchos de sus cursos en la licenciatura y maestría. El desarrollo de programas estructurados de doctorado es el tercer paso para la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza de calidad.

#### c) Desarrollo de la juventud

La WWU anima a los científicos jóvenes en numerosos programas de doctorado estructurados. Para fortalecer el vínculo entre la educación de postgrado y la investigación, la WWU también apoya el establecimiento de grupos de jóvenes y cátedras junior.

#### d) La transversalización de género

El WWU ve la igualdad entre mujeres y hombres como una tarea de importancia estratégica. El objetivo es facilitar la conexión entre la academia y la familia. Münster es el ambiente ideal para el reclutamiento de investigadores brillantes ([www.dpolitrate.org](http://www.dpolitrate.org)).

## **Breve historia del Institut für Erziehungswissenschaft (IFE)**

El rey de Prusia en 1824 fundó un seminario filológico y educativo para la formación práctica de los estudiantes para la profesión de profesor de secundaria. Con esta orientación se instaló en 1843 una parte de la Facultad de Teología y Filosofía Real Academia, pero aún no tenía el estatus de universidad. Con la (re) creación de la Universidad de Westfalia Wilhelms por Kaiser Guillermo II en 1902 se instaló finalmente el Seminario de Filología de la Facultad de Artes.

La primera cátedra de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Münster aconteció en 1915. Poco a poco se fueron añadiendo más profesores asociados. En 1942 los psicólogos de la Gestalt, Wolfgang y Metzger tomaron la pedagogía. Desde 1940 Heinrich-Dopp adoptó una pedagogía conferenciante.

Después de la reapertura de los cursos educativos universitarios que se llevaron a cabo en 1947, Heinrich-Dopp-Vorwald (desde 1949 profesor adjunto), otros conferenciantes y profesores honorarios se añadieron. Debido a la situación en la formación del profesorado de secundaria en 1950 se estableció el "Seminario para la Educación" y también otra cátedra de nueva creación fueron atendidos por Alfred Petzelt. En 1955 Ernst Lichtenstein sucedió Petzelt. En 1969 Heinrich-Dopp Vorwald fue nombrado profesor de tiempo completo y profesor emérito.

En la década de 1960, debido al elevado número de demandas educativas secundarias y Realschullehrer (próximo nivel) siguió creciendo el seminario educativo en la Universidad de Münster. En el mismo contexto, el Seminario de Educación se convirtió a principios de la década de 1970 en el Instituto de Educación. La integración gradual de la Universidad de Münster Pedagógica en la Universidad de Münster en 1980 y 1985 trajo una expansión adicional del número de profesores y empleados con ellos (un total de 32 profesores en el campo de las ciencias de la educación). Sin embargo, puesto que había una muy alta tasa de desempleo entre los maestros entre 1978 y 1992 el número de empleados se redujo.

De 1998 al 2006/7 se llevó a cabo un extenso cambio de generación entre los profesores de secundaria. Después de haber existido varias instituciones educativas científicas diferentes, éstas se fusionaron en 2006 para un "Departamento de Educación". A partir de mayo del 2005 la institución contó con 19 profesores y 79 científicos. Actualmente cuenta con 30 profesores y el instituto es uno de las más grandes instituciones científicas de este tipo en Alemania con una temática fuerte dentro de la estructura diferenciada en la investigación y la enseñanza ([www.uni-muenster.de](http://www.uni-muenster.de)).

### **El proceso de producción de tesis en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

El proceso de producción de tesis en el programa de maestría en Ciencias de la Educación (MCDE) idealmente comienza en el momento que los jóvenes solicitantes elaboran y entregan un protocolo de investigación en las oficinas de la coordinación de la MCDE para poder ser aceptados para integrarse al curso propedéutico. Este protocolo de investigación es el primer antecedente o avance de lo que vendrá a ser más tarde una tesis de grado.

Una vez aceptados los solicitantes al curso propedéutico mencionado anteriormente, estos sujetos adquieren la posición de aspirantes. Durante los tres meses de curso propedéutico los aspirantes exponen, mejoran y defienden su protocolo de investigación. Al final del curso propedéutico los catedráticos seleccionan y publican un listado de los aspirantes aceptados para integrarse como alumnos a la MCDE. Una vez se adquiere la posición de alumno, inicia un largo recorrido de dos años de estudio intenso donde se debe cumplir tanto con las tareas semanales de los distintos seminarios como los avances escritos de la tesis. Durante el primer año de estudios de maestría los alumnos cuentan con el apoyo de un tutor de tesis, mientras que en el segundo año de estudios de maestría esta figura adquiere el nombre de director de tesis, no siempre se trata de la misma persona en el primer y segundo año, pues por diversas razones, la institución educativa o los alumnos llegan a cambiar el tutor o director de tesis. Además en el segundo año de estudios, la coordinación de la MCDE les asigna a

cada uno de los alumnos un asesor metodológico y un lector, así en total son tres los catedráticos responsables de dirigir, nutrir y revisar el trabajo de tesis. Durante dos años los alumnos se reúnen con su respectivo comité evaluador para recibir sugerencias y correcciones relacionadas con sus tesis.

Una vez concluidos los dos años de estudios, los exalumnos en su nueva posición de egresados no titulados tienen un plazo máximo de seis meses para que concluyan sus tesis.

Una vez concluida la tesis, los egresados no titulados deben defender ante un sínodo los resultados de sus tesis y una vez sea aprobada por el sínodo, se lleva a cabo la firma del acta de aprobación de dicho documento. A partir de entonces los egresados no titulados tienen el derecho para realizar los trámites correspondientes para adquirir su título de grado. Una vez se adquiere este documento oficial los sujetos adquieren la posición de egresados titulados y dejan como evidencia de su competencia investigativa varias copias impresas de su tesis en distintas estancias de la Universidad que los albergó. Estas tesis quedan disponibles en la biblioteca universitaria. La posibilidad de que los resultados de estas tesis sean publicados en forma de libro o artículo es opcional.

De forma general este es el proceso que se lleva a cabo en el programa de maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

### **El proceso de producción de tesis en el programa de la Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU)**

En el programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU la única opción de titularse es a través de la elaboración de una tesis. El tema y objeto de investigación es el primer paso en el cual los alumnos se enfocan a plantear con la ayuda de su director o directora de tesis, a partir de esto el trabajo de investigación arranca y comienza a tener una estructura. En esta institución son los alumnos quienes eligen a su director de tesis mientras que la Universidad se encarga de asignarles su respectivo lector de tesis. Los alumnos se reúnen con su director de tesis entre dos o cuatro veces por mes. Al inicio del trabajo de

investigación las reuniones son más constantes y conforme se avanza en la investigación las reuniones van disminuyendo. Los apartados más representativos que deben poseer las tesis son: introducción, contenido, pregunta de investigación, resultados y conclusión. El reglamento del IFE (Institut für Erziehungswissenschaft) especifica que la tesis debe estar contenida en un aproximado de cuarenta páginas mientras que el número de fuentes bibliográficas para sustentar debe oscilar entre veinte y setenta. Los tipos de fuentes bibliográficas comúnmente utilizadas son: libros, artículos de libros, revistas e información online. Es muy común que los alumnos no aprovechen el tiempo que la Universidad les da para elaborar su tesis y por lo tanto al último la elaboran apresuradamente. Por otro lado, no es muy común que los alumnos universitarios plagien una tesis, pero sin embargo, últimamente personalidades del gobierno han sido acusadas de haber plagiado una parte de su tesis, en consecuencia les han retirado el grado académico y destituido de su trabajo. En el caso de los alumnos, cuando cometen plagio en su tesis pierden el derecho a graduarse. Los profesores utilizan el Google y algunos softwares para comprobar que no exista plagio en las tesis. En Alemania los alumnos que ha culminado su tesis solo necesitan imprimirla y enviarla tanto a su director tesis como a su lector de tesis para que la revisen y asignen una calificación, pero en ningún caso los alumnos tienen que realizar una presentación oral de su trabajo de tesis ante un jurado. La mayoría de las veces todos los alumnos aprueban su trabajo de tesis. Para que los alumnos puedan comenzar la elaboración de sus tesis deben avisar a la Universidad y a partir de entonces tienen ocho semanas para terminarla y entregarla a su director y lector de tesis. Los alumnos elaboran sus tesis cuando están finalizando sus estudios. Para que los directores y lectores de tesis revisen los trabajos de tesis de los alumnos, la Universidad les da un lapso de dos meses. Regularmente los tesisistas no conocen personalmente a su lector o lectora de tesis, la mayor parte del trabajo se realiza en conjunto con su director o directora de tesis. El trabajo de los profesores universitarios relacionado con dirigir o leer tesis es considerado parte de sus responsabilidades laborales y por lo tanto no les cuenta para recibir más salario. La revisión de las tesis la realizan el director y el lector de las mismas,



pero nunca le dan a conocer a los alumnos sus comentarios, sugerencias o críticas a su trabajo de tesis. Estos profesores solo asignan una calificación y eso es lo único que dan a conocer al alumno. Realizar una buena argumentación es un criterio muy importante para elaborar una tesis y por lo tanto los alumnos intentan comparar la opinión de diversos autores. Regularmente lo que les interesa a los profesores es que las tesis sean objetivas y científicas, mientras que la originalidad de las mismas queda en segundo término. Regularmente los alumnos no logran definir a un trabajo de tesis como un texto académico o un texto científico, la mayoría de las veces consideran que no hay diferencia.

## **CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

### **Producción y valoración de tesis en el campo científico**

A continuación se mencionan los trabajos investigativos más relevantes relacionados con la producción y valoración de tesis.

Una importante investigación que pretendió rastrear y mostrar el impacto de la abundante producción de tesis por autores brasileños en España fue realizada por Nascimento (2000). Se trató de un estudio bibliométrico aplicado a las tesis doctorales de brasileños, presentadas en universidades españolas en el período de 1992 a 1995, cuyo análisis estadístico se efectuó en tres etapas: identificación de las tesis; caracterización de los doctores; y análisis de citación de los dos grupos de tesis más productivos, del área de ciencias humanas de la Universidad Complutense y del área de ciencias y tecnología de la Universidad Politécnica de Madrid. Además de investigar y registrar las tesis, se concluyó que la presencia de los brasileños en universidades españolas contribuyeron para el conocimiento científico en general, para la producción científica española y, principalmente, para una mayor cooperación entre los investigadores brasileños y españoles (Nascimento 2000:3).

Este estudio utilizó técnicas cuantitativas para el análisis de las tesis doctorales, así como de los doctores, autores de dichas tesis. Inicialmente se recopilaron las tesis brasileñas aceptadas en las universidades españolas, en todas las áreas del conocimiento e hizo el análisis de las características de las tesis y de los doctores, así como de las citas de las tesis del área de Ciencias Humanas de la Universidad Complutense y de Ciencias y Técnicas de la Universidad Politécnica de Madrid. El período de tiempo analizado correspondió a quince años y abarcó desde 1980 hasta 1994. Según estos autores, se analizó un período de tiempo, lo más largo posible, para tener una muestra más representativa. (Nascimento 2000:7).

Los datos recopilados fueron analizados a través de cálculos de porcentajes y pruebas estadísticas del programa SAS del Servicio de Informática de la Universidad Complutense de Madrid. Llevándose tres fases distintas:

Primera fase: Identificación de las tesis brasileñas en España. Segunda fase: Caracterización de los doctores brasileños en España. Tercera fase: Análisis de las tesis y respectivas citas. En la primera fase se calcularon los porcentajes de los datos del total de las tesis, por fecha, año de lectura, áreas y tema, y por los títulos. Para los dos grupos de tesis – de Ciencias Humanas y Ciencias Técnicas se hizo la caracterización de los doctores en términos de sexo, edad, tiempo que les llevó para leer la tesis; beca y dispersión geográfica de origen de los autores. En la última fase se hicieron los análisis cuantitativos referentes a las tesis y sus respectivas citas o referencias bibliográficas. Se utilizaron las siguientes variables: medias de citas por tesis, lengua de publicación, tipo de documentos citados; edad de las citas, citas de directores y autocitas (Nascimento 2000:9).

De acuerdo con este autor la producción de tesis por área científica depende del tipo de intereses científicos de cada universidad. Hay algunas universidades que producen más tesis en ciertas áreas del conocimiento. En este estudio se distinguieron tres: las ciencias humanas, las ciencias técnicas y las ciencias de la vida.

En cuanto al análisis de cuántas citas se utilizaron dependiendo el área de conocimiento se halló lo siguiente: de las 13.759 citas encontradas, las tesis del área de Ciencias Humanas tendieron más a hacer uso de éstas, con una media de 193,6, mientras que las de Ciencias Técnicas con una media de 143,2 citas por tesis.

En cuanto al análisis de las citas dependiendo el idioma se pudo inferir que la lengua de la literatura citada dependía del área y de la temática de la tesis y que el inglés es la lengua de mayor divulgación en el área técnica, mientras en el área de las humanidades hay una mayor dispersión en el uso de lenguas, principalmente de las lenguas latinas.

En cuanto a los tipos de documentos citados en las tesis estudiadas se halló que, en las tesis del área de Ciencias Humanas predominan los libros, seguido de los artículos y en el área de Ciencias Técnicas predomina los artículos, seguido de los

de trabajos de encuentros que incluye: actas de reuniones, trabajos de congresos, seminarios, y trabajos presentados en todo tipo de acontecimientos, incluso workshop. Se pudo inferir que el tipo de documento citado depende del área y de la temática de la tesis (Nascimento, 2000:11).

Finalmente cuando este autor analizó la antigüedad de las citas utilizadas encontró que aunque las dos áreas tendían a citar la literatura más actualizada y la edad más común era de cinco años, los porcentajes de citas a documentos publicados con menos de cinco años no alcanzaron el 43% que asegura la solidez de una ciencia, por lo tanto se concluyó que el nivel de actualización y obsolescencia es diferente no sólo de una área a otra, sino también entre especialidades, y depende tanto de la especialidad como del tipo de documento citado (Nascimento 2000:12).

En una investigación de Carlino (2003:4) se reveló que un obstáculo al que se enfrentan los tesisistas es el sentimiento de soledad que emerge en primer término de un largo trabajo cuyo requisito impone una autoría única, este sentimiento agudiza en estos casos por la falta de un equipo.

Los tesisistas también señalaron las barreras institucionales que han debido enfrentar: falta de definición sobre que se espera de una tesis, más allá de algunas pautas formales, escasez de bibliografía, falta de un ámbito de intercambio y seguimiento después de cursados los seminarios, irregular dedicación de los directores de tesis por sobrecarga de sus ocupaciones, demoras desmedidas en la evaluación de las tesis una vez entregadas por los tesisistas, etc. (Carlino, 2003: 6).

En síntesis, los datos recogidos en el estudio de Carlino (2003: 7) permitieron establecer el contraste entre dos contextos, uno que facilita elaborar una tesis y otro que la dificulta, el primer contexto suele prevalecer en las ciencias de laboratorio y el segundo en las ciencias sociales y humanidades (Crier, 1996; Delamont y Adkinson, 2001; Kiley, 1996; Latona y Browne, 2001).

Otra importante investigación es la de Torralbo, Vallejo, Fernández y Rico (2004). Este estudio muestra una visión comprehensiva de la investigación en la Educación Matemática española a nivel metodológico, utilizando como base las tesis doctorales realizadas en las universidades nacionales entre los años 1976-1998. Un logro central de este estudio fue el diseño de un instrumento metodológico pro-evaluativo para analizar futuras investigaciones y así ayudar a mejorar la calidad de la investigación en Educación Matemática (Torralbo, Vallejo, Fernández y Rico 2004:41).

Un objetivo de este estudio fue la elaboración de un instrumento metodológico de evaluación que permitiera generalizar dicho análisis a otras disciplinas y ámbitos del campo de las ciencias de la educación (Torralbo, Vallejo, Fernández y Rico 2004:42).

Este estudio se basó en un diseño descriptivo documental y cuasi censal. La población objeto de estudio estuvo constituida por 135 tesis doctorales realizadas en Educación Matemática desde 1976 hasta 1998 en las universidades españolas. El instrumento de recogida de datos fue una ficha técnica de indicadores presentes en los documentos a revisar y estructurado en una serie de variables. El número total de variables a analizar fue de 41, relacionadas con las cinco fases metodológicas que se ajustan a la elaboración de una tesis doctoral: la ubicación de la investigación, definición del problema de investigación, diseño y trabajo de campo, tratamiento y análisis de los datos, y por último, la discusión de los resultados (Rico, 1999). Algunos de los hallazgos más relevantes de este estudio se describen a continuación:

Con relación a los distintos paradigmas utilizados en las investigaciones realizadas por la muestra del estudio, se observó una primacía del paradigma interpretativo. Sin embargo, se hace necesario destacar que el paradigma mixto destacó también con una presencia significativa. Por otro lado, se puso de manifiesto que tesis que se adscriben al paradigma interpretativo usan técnicas y diseños propios del paradigma nomotético.

En relación con las metodologías de investigación, el análisis de las mismas indicó el predominio de una metodología eminentemente mixta o complementarista seguida de una metodología cualitativa; dando ello una clara visión del cambio metodológico que está emergiendo en el mundo científico y concretamente, en las ciencias sociales. Cambio relacionado con una visión de un mundo más plural y complejo, que necesita por ello de metodologías que apuesten por dicha pluralidad.

En las tesis doctorales, se observó en gran medida el uso de instrumentos no estandarizados (pruebas ad hoc); es decir, los investigadores construyen sus propios instrumentos para recoger datos muy diversos sobre la realidad educativa.

Respecto al análisis de la variable de validez del instrumento de recogida, se infirió que sería conveniente una mayor preocupación de tal validez tras la utilización mayoritaria de instrumentos no estandarizados. En relación a lo anterior se encontró que cerca del 40% de las tesis doctorales analizadas no enunciaron ni controlaron las amenazas a la validez del diseño, por lo tanto el panorama metodológico resultó cuestionable puesto que en la construcción del instrumento de recogida de datos es el hecho del alto porcentaje de tesis que no utilizaron ningún procedimiento de fiabilidad. Se pudo concluir en este estudio que no existe una fuerte tradición en el uso de diseños específicos, siendo ésta una cuestión a mejorar en el ámbito de la Educación Matemática. Por lo tanto el estudio reafirmó la necesidad de especificar el diseño para que la investigación tenga una consistencia y coherencia desde su construcción, proceso y conclusión; sobre todo, si ésta fuese sometida a réplica.

Por otro lado, al profundizar sobre el tipo de estadísticos utilizados en el análisis de los datos, se observó una clara predominancia de los estadísticos descriptivos, no así de los inferenciales, correlacionales y multivariados. Concretamente se hizo referencia a lo denominado comúnmente “estadística básica” como son: la media, el porcentaje, la frecuencia y la desviación típica.

Con relación al uso de valores «p» se genera una contradicción debido a la existencia de tesis que confiesan que trabajan desde un paradigma interpretativo; y después hacen uso de valores «p» teniendo como finalidad última la de generalizar las conclusiones obtenidas a otros contextos. Provocando así, un contrasentido en el marco metodológico de la investigación.

Al tratar el tema de la triangulación, nuevamente fue cuestionable la validez de las investigaciones, pues esto conlleva nuevamente a una falta de consistencia en los resultados obtenidos. Este estudio demostró la evidencia del uso tan escaso de la triangulación en contraste con la abundancia de estudios interpretativos.

Respecto a la implicación posible de las diversas tesis doctorales que se analizaron, se observó una clara opción por la implicación práctica de la investigación. Se concluyó entonces que investigaciones analizadas en el periodo 1976-1998 tenían un carácter eminentemente aplicativo y pragmático sobre la realidad analizada (Torrallbo, Vallejo, Fernández & Rico 2004: 56).

En resumen, este estudio encontró semejanzas, diferencias y omisiones preocupantes en algunas de las tesis de doctorado analizadas, situación que justifica la importancia de continuar realizando investigación en esta línea.

Paula Carlino nuevamente en el 2005 planteó las siguientes preguntas: ¿Qué ocurre con la mayoría de alumnos de posgrado, que terminan los seminarios pero postergan, a veces indefinidamente, la elaboración de las tesis? ¿Qué obstáculos visualizan quienes están en situación de hacer una tesis de maestría o lo han hecho? Para abordar estas cuestiones esta autora analizó las experiencias vividas por 41 sujetos: 23 posgraduados que han obtenido su título de Magister y 18 maestrandos que tienen sus tesis en curso. En el primer grupo, la muestra se compuso de 21 mujeres y 2 varones, provenientes de 13 maestrías de las Ciencias Sociales en 6 provincias argentinas. El segundo grupo incluyó 15 mujeres y 3 varones, que cursan 12 maestrías de Ciencias Sociales en 4 provincias. Los datos objeto de su análisis fueron las respuestas a un cuestionario

con 11 preguntas iniciales, enviado a través de correo electrónico a colegas e instituciones (Carlino, 2005: 416).

Los resultados de esta investigación (Carlino, 2005: 418) sugirieron que el problema recae en las instituciones, que suelen ofrecer en los posgrados una serie de seminarios pero en escasa medida se comprometen a guiar el camino hacia la cultura de la investigación. Por lo tanto una sugerencia es realizar algunos cambios organizacionales para que los posgrados argentinos comiencen a revertir las cifras de abandono que los caracterizan. De acuerdo con Grotty, 1996; Evans, 2002; Long y Kiley, 1994, si de verdad interesa conducir a buen término la elaboración de las tesis, será preciso ofrecer algo más que un conjunto de seminarios a cursar. Será necesario proporcionar sustitutos de los equipos de investigación, es decir, programas a cargo de potenciales directores en los que haya ciertos temas de interés para éste, disponibles para los maestrados que deseen hacerlos propios. Estos temas tendrán un alcance acotado y los directores sabrán que pueden desarrollarse en un tiempo razonable. Los maestrados, al elegir su posgrado, se podrían incluir de entrada en uno de estos programas y cursarían los seminarios en función del tema elegido. Se propondría a los tesisistas publicar sus avances parciales, en coautoría con los directores, hecho que, por un lado, devolverá el sentimiento de logro (Eveline y Booth Eveline, 1996) a los primeros y les enseñaría a escribir sobre la marcha y, por otro, “recompensaría” la dedicación de los segundos. Estos programas tendrían varios tesisistas trabajando en problemas afines, algunos más adelantados, que podrían servir también de apoyo para los recién llegados. Los encuentros colectivos garantizarían cierta continuidad. Lo mismo que la oferta de un seminario de tesis (Cooper y Juniper, 2002) podrían permitir valorar los progresos intermedios, por más pequeños que resulten, y servirían fundamentalmente para poner en común las experiencias (Cryer, 1996) y comprender que las dificultades no son individuales (Delamont y Atkinson, 2001).

También es importante mencionar el trabajo de Lárez y Parra (2006) donde se analizó la producción de tesis de pregrado en el Departamento de Química de la



Facultad de Ciencias de la Universidad de Los Andes, haciendo énfasis en la producción de tesis de licenciatura durante el lustro 2000-2004.

En este estudio se observó en primer lugar, que, en términos generales, el porcentaje de tesis producidas por mujeres es significativamente mayor que el producido por hombres. Estos autores suponen que esta inversión en la tendencia de mayor número de tesis producidas por mujeres durante el año 2002 pudiera ser justificada, de alguna manera, considerando los hechos políticos acaecidos en Venezuela durante ese año. Se asume que el acceso a los centros de investigación en momentos de inestabilidad política (marchas, paros de transporte, violencia, etc.) se hace más difícil para las muchachas que para los varones (Lárez y Parra, 2006: 26).

Curiosamente también se halló que los principales profesores directores de tesis han permanecido trabajando por más de 30 años, pero sin embargo no son los que asesoran mayor cantidad de tesis. Además la mayor parte de los profesores directores de tesis egresaron de esa misma universidad.

En cuanto a la producción de tesis, se pudo notar claramente que un porcentaje importante de la carga en la producción de tesis (en promedio un 50%), durante el lustro examinado, no estuvo distribuida homogéneamente entre el personal disponible y fue realizada por apenas el 14% de éste.

Otro importante dato que arrojó este estudio fue que el número de tesis producidas variaba dependiendo el lustro analizado, por ejemplo en el lustro 2000-2004 se produjeron 139 tesis de pregrado, lo que representa casi el doble de las aproximadamente 72 tesis producidas durante los 9 primeros años desde que comenzaron a egresar licenciados en el Departamento de Química de la Universidad de los Andes. (Lárez y Parra, 2006: 28).

En la lista figura Huerta (2006), un autor que hizo declaraciones polémicas sobre la producción de tesis. Este autor comenta que existen al menos diez mitos entorno a la producción de tesis tanto a nivel licenciatura, maestría como en doctorado. Se trata de una crítica radical a las ideas y creencias que las

universidades y los profesores han formado respecto a una tesis de investigación. Algunas de las afirmaciones de este autor son las siguientes:

Alrededor de las tesis existe un halo de misterio. Decir que se está produciendo una tesis inspira respeto, sobre todo cuando cada vez más universidades y estudiantes optan por pagar costosos cursos de recuperación o especialidad y obtener sus títulos sin pasar por el más económico y rápido proceso de tesis [...] muchas de las tesis gordas son voluminosas debido a numerosos apéndices, no tanto a la descripción de un problema, un procedimiento de estudio, resultados e implicaciones de esos resultados, en cuya redacción la economía de lenguaje es una cualidad deseada en un profesional que, además de respetar el tiempo de sus colegas, debe ser capaz de comprender, sintetizar y aclarar conceptos complejos [...] Resulta difícil poner a 6 personas de acuerdo en qué forma parte del planteamiento del problema y qué no. Aunque parezca difícil de creer, en el ámbito profesional de la ciencia existen pocas convenciones respecto a qué forma parte del famoso capítulo...Y no toda tesis es un trabajo científico [...] La razón por la cual se hacen proporcionalmente menos tesis es que las tesis asustan a los educandos...Cualquiera puede escribir una tesis medianamente bien hecha, lo suficiente como para poderse graduar satisfactoriamente...No parece existir consenso respecto al número suficiente de referencias que soporten una idea original [...] El proceso de tesis es sencillo...no todo el mundo tiene que escribir una tesis para graduarse! sin que eso reste mérito a cualquier título o grado académico...Es un mito que una tesis aporte no se requiere mucho tiempo para elaborar una tesis...Es un mito que una tesis realmente haga aportaciones relevantes se trate de un trabajo científico. (Huerta, 2006: 1- 5)

Cada una de las afirmaciones de este autor se consideraron interesantes pero poco se pudo conocer de su procedimiento metodológico y sus bases teóricas, más bien pareció ser un documento donde el autor expresa su punto de vista personal sobre el proceso de elaboración y valoración de las tesis. Sin embargo, aún tratándose de una opinión de un exestudiante de maestría y doctorado, las declaraciones adquieren importancia al incluirse y analizarse en con herramientas científicas.

Tannuri, De Castro, Moreira (2007) realizaron un estudio para analizar el tipo de fuente, el soporte (impreso o electrónico), el promedio de citas por trabajo analizado y el idioma para sustentar trabajos de tesis en las ciencias humanas y sociales. Analizaron las tesis elaboradas en los cuatro programas de posgrado de la UNESP. Para llevar a cabo el estudio utilizaron la técnica de análisis de citas de una muestra de 30 tesis defendidas entre 2001-2005 en los cuatro programas de posgrado en dicha institución, a saber: Ciencias Sociales, Ciencia de la Información, Filosofía y Educación. Las referencias de cada tesis seleccionada fueron analizadas considerando el tipo de fuente, el soporte (impreso o electrónico), el promedio de citas por trabajo analizado y el idioma de las citas. Posteriormente realizaron un estudio comparativo con los indicadores que reflejan las fuentes más utilizadas en las diferentes áreas científicas. (Tannuri, De Castro, Moreira (2007: 129).

Los resultados demostraron varios hallazgos interesantes. Se encontró que en promedio cada tesis contaba con un promedio de 73 referencias. Respecto al soporte impreso o electrónico. También se demostró una clara preferencia de los alumnos por el soporte impreso en lugar del electrónico. El resultado no correspondió a lo previsto, ya que otras investigaciones (García y Silva, 2005; Silva, 2006) indicaban que los alumnos de posgrado utilizan Internet como una de sus principales fuentes de información para sus investigaciones, de modo que se esperaba obtener un alto índice de referencias de documentos electrónicos. En relación con los tipos de fuentes citadas, se verificó que los más frecuentes son los libros y/o capítulos de libros, seguidos de los artículos de revistas científicas, tesis de máster o de doctorado, anales de eventos y documentos oficiales. (Tannuri, De Castro, Moreira 2007: 133).

Estos hallazgos resultaron acordes con las tendencias internacionales de comportamiento informacional de las áreas de humanidades y ciencias sociales apuntadas por Calva González (1999) y más recientemente por Nederhof (2006). Según estos autores, las monografías (libros o tesis) son las principales fuentes de información para los investigadores de las áreas de humanidades y ciencias

sociales, seguidas de las revistas científicas. Los demás tipos de documentos encontrados en las tesis analizadas correspondían al 1% o menos del total de las citas.

Respecto al idioma de las fuentes citadas, se verificó que el 83% están en portugués, y solamente el 17% en otras lenguas, lo que coincide con los patrones descritos por la literatura. Según Nederhof (2006), los resultados obtenidos para las áreas de ciencias sociales y humanidades no siempre son útiles para investigaciones de otros países. Algunas áreas muestran una fuerte inclinación hacia trabajos de ámbito regional o nacional, en los que no se suelen aplicar los resultados de otros contextos, y de ahí surge el predominio de documentos nacionales en las referencias de estudios de estas áreas. Hasta aquí se han presentado los resultados generales que coinciden con los obtenidos en otros estudios sobre el tema. Según Mueller (2005), por ejemplo, tanto los investigadores del área de ciencias sociales aplicadas como los del área de ciencias humanas muestran preferencia por los periódicos nacionales y a los libros, y publican con menor frecuencia en revistas científicas extranjeras (Tannuri, De Castro, Moreira 2007: 134).

Por otro lado el área de educación presentó una mayor variedad de tipos de fuentes citadas, 12 en total. Las más citadas son libros y/o capítulos de libros, con 806 citas; artículos de periódicos, con 232; tesis de máster y/o de doctorado, con 68, y anales de eventos, con 38. Se observa que esta área sigue la tendencia general de los tipos de fuentes más citadas expuesta anteriormente.

En el área de ciencias sociales también siguió la tendencia general de predilección en cuanto a tipos de fuentes citadas: libros y/o capítulos de libro, 292 citas; artículos de revistas científicas, 150; tesis de máster y/o de doctorado, 25, y anales de eventos, 21. Esta área fue la que presentó el mayor promedio de fuentes referenciadas, 100 citas por disertación, 27 (37%) más que la media del conjunto de las tesis analizadas, que es de 73. En este caso se obtuvo la mayor incidencia de fuentes nacionales o traducidas al portugués, el 91% del total de las fuentes citadas.

El área de filosofía es la que presentó el mayor predominio de fuentes en formato impreso: el 98% de las fuentes encontradas en las tesis analizadas eran documentos impresos. En las tesis de esta área había menor variedad de tipos de fuentes, solamente 4: libros y/o capítulos de libros, con 180 citas; artículos de revistas científicas, con 34; anales de eventos con 8, y tesis de máster y/o de doctorado, 2. En este caso se halló un menor número de referencias por disertación, un promedio de 56, 23% menos que la media del conjunto de las tesis. Se obtuvieron 80 citas en lengua extranjera, que representan cerca del 36% del total de las referencias encontradas en las tesis del área.

Los resultados para el área de ciencia de la información demuestran que esta es la que más fuentes electrónicas utiliza en comparación con las demás áreas. 78 (31%) de las 253 referencias de las tesis analizadas son de documentos electrónicos. Los tipos de fuentes más citadas en este caso son artículos de revistas científicas, con 154 citas; libro, y/o capítulo, de libros, con 64; anales de eventos, con 11, y tesis de máster y/o de doctorado, con 7. Esto demuestra que los alumnos de posgrado de esta área no tienen las mismas preferencias en cuanto al tipo de fuente que los de las otras tres áreas comprendidas en la investigación, en las que los libros y/o capítulos de libros son las fuentes más citadas. El área de ciencia de la información presentó 84 referencias por disertación, un promedio de 11 fuentes más que las demás áreas. También mostró el mayor índice de documentos extranjeros referenciados: 96, es decir, el 38 % del total de las referencias encontradas en las tesis del área (Tannuri, De Castro, Moreira (2007: 135- 136)

Aunque Tiratel (2000) llama la atención sobre el hecho de que la mayor parte de los estudios que demuestran la preferencia por el formato impreso en las áreas de ciencias sociales y humanidades fueron realizados antes de la difusión del uso de Internet, a través de este estudio se comprobó que dicha preferencia se mantiene todavía, al menos entre los alumnos de posgrado de la UNESP.

Los resultados indicaron que no había una preferencia significativa por las herramientas de búsqueda en Internet a la hora de obtener datos para el

desarrollo de las tesis por parte de los alumnos de posgrado de la UNESP (Tannuri & Moreira, 2007: 136).

Por otro lado, un estudio que analizó la trayectoria social de sujetos que cursaban un programa de maestría observando así como las posiciones iban cambiando al paso del tiempo durante los dos años que duraba la maestría, pasando a ser solicitantes, aspirantes, alumnos, egresados y graduados, fue elaborado por Cerón y Ramos (2009). Estos autores también comentan la existencia de tres lógicas a las cuales estos sujetos deben satisfacer sus demandas al mismo tiempo, se trata de tres dimensiones: administrativa, académica y epistémica. (Cerón & Ramos, 2009: 5-8).

En palabras de los autores, durante el proceso de formación maestrante, no se logra transmitir en los alumnos:

...un *habitus* científico, propio del investigador, sino un *habitus* escolarizado y escolarizante que tiende más a reproducir la lógica escolar que la científica aún cuando se haga uso del lenguaje y las herramientas científicas” (Cerón & Ramos, 2009: 9).

Lo anterior como consecuencia de que la

...trayectoria por la que pasan los estudiantes de esta Maestría está cargada siempre por la lógica administrativa..., mientras que la lógica escolar se impone a las posiciones de aspirante y alumno...De una manera tardía, la lógica epistémica se introduce hasta el tercer semestre con el registro oficial del proyecto de investigación (Cerón & Ramos, 2009: 10).

Partiendo de la idea de que se deben analizar los vínculos de tesistas con otras personas y basada en el hecho de que varias investigaciones han indagado los apoyos ofrecidos por las relaciones del ámbito académico pero han obviado otras esferas, por ejemplo, la laboral y familiar, Colombo (2014) realizó un trabajo cualitativo, basado en entrevistas en profundidad para explorar la ayuda proveniente de las relaciones sociales del ámbito personal en el proceso de tesis desde el punto de vista de tesistas y recientes doctores en Lingüística y

Educación. Los resultados indicaron que las ayudas emocionales, financieras, económicas y académicas brindadas por estos vínculos son necesarias pero no suficientes, por lo que hacen falta estrategias de acompañamiento institucional para facilitar el proceso de tesis.

El objetivo de este trabajo fue explorar si las relaciones sociales del ámbito personal —opuestas a aquellas del académico y laboral— podían influir en forma positiva el proceso de llevar adelante y escribir una tesis en programas de posgrado argentinos. (Colombo, 2014: 84)

De los sujetos entrevistados este autor, todos mencionaron a uno o ambos de sus progenitores y todos los que eran padres, a sus hijos. También, la mayoría indicó recibir ayuda de sus actuales o pasadas parejas y de amigos. De los veinte entrevistados, diez nombraron la ayuda de terapeutas —psicólogo, analista, maestro espiritual—. Estos vínculos con valencia positiva influenciaron el proceso de tesis mediante acciones que brindaban diferentes tipos de apoyo: académico, económico y emocional, los cuales se detallan a continuación:

- Apoyo académico. Generalmente los doctorandos obtuvieron ayuda académica de los vínculos establecidos en el ámbito académico (Colombo, 2011, 2012a; Dysthe, 2002; Prior, 1998). Sin embargo, según la mitad de los entrevistados, las relaciones sociales de su esfera familiar también brindaron este tipo de apoyo en el proceso de escritura de su tesis, principalmente mediante la lectura de borradores. En resumen, según los entrevistados, los comentarios y devoluciones hechos por personas de su ámbito personal resultaban útiles, así éstas estuvieran o no familiarizadas con el tema de tesis. Mientras los entendidos contribuían a constatar la solidez conceptual y del contenido del escrito, aquéllos que desconocían el tema o campo disciplinar de la tesis aportaban correcciones en cuanto a cuestiones de redacción y claridad del escrito. Esto último se relaciona con lo que Shaw (1991:194) ha calificado como la “naturaleza pseudo-comunicativa”, de la tesis que demanda explicar contenidos a una audiencia experta y a la vez informar a una audiencia no especialista. De esta manera, los lectores-

prueba ajenos al ámbito académico facilitan a los tesisistas las posibles interpretaciones del texto de una audiencia no especialista (Colombo, 2014: 85).

- Apoyo financiero: En efecto, la mayoría de los participantes mencionaron esfuerzos realizados en pos de cubrir los gastos de estudios o recibir becas. Cuatro de los veinte participantes mencionaron haber recibido en algún momento dinero de sus padres para cubrir los gastos originados por los estudios. Cabe resaltar que todos los entrevistados que mencionaron recibir ayuda financiera de padres y parejas también nombraron la brindada por organismos estatales o privados: las becas (Colombo, 2014: 86).
- Apoyo económico. Este autor definió este tipo de apoyo como aquel que apunta al relevo de los tesisistas en cuanto a tareas del trabajo familiar doméstico y, entonces, facilita el proceso de tesis al otorgar tiempo para llevarlo a cabo. La ayuda económica en cuanto al cuidado de menores surgió en seis de las siete entrevistas con tesisistas y recientes doctores con hijos. Los entrevistados que mencionaron recibir apoyo en cuanto al cuidado de menores lo hicieron al hablar de los momentos en que su trabajo de escritura se intensificó y no cuando relataban otras actividades del trabajo de tesis que podían realizar de manera simultánea con las del trabajo familiar doméstico. A su vez, diez de los veinte entrevistados dijeron recibir apoyo en cuanto a tareas domésticas y de alimentación, declarando que padres o parejas realizaban actividades tales como limpiar la casa, hacer las compras y preparar la comida, dando lugar a que ellos dedicaran tiempo a su tesis (Colombo: 87-88).
- Apoyo emocional. La escritura de una tesis además de imponer desafíos conceptuales, metodológicos y escriturales implica lidiar con las ansiedades y tensiones que la gradual participación y exposición de los tesisistas en determinada comunidad disciplinar acarrea (Carlino, 2012). La ayuda emocional proveniente del ámbito personal cobró importancia para los tesisistas, tan es así que dieciocho de los veinte entrevistados declararon que su familia los contuvo y los alentó en forma constante a seguir con sus tesis.



Las parejas de los entrevistados, además de acompañar el proceso de tesis de manera sostenida, parecieron otorgar contención en momentos puntuales de frustración y agobio con la tesis (Colombo, 2014: 88).

En suma, el análisis de los datos mostró que las ayudas de tipo emocional brindadas por los vínculos del ámbito personal de los tesistas no siempre están directamente relacionadas con la tarea de tesis. De hecho, la separación del ámbito personal parece ser una estrategia clave para mantener un balance saludable y evitar el hastío que puede implicar el proceso de tesis. Mientras los vínculos familiares claramente brindan apoyo emocional tanto en momentos puntuales como a lo largo del proceso; los terapeutas, además, brindan un espacio para discutir y reflexionar sobre la carrera académica de los tesistas y su futuro laboral (Colombo, 2014: 90).

## Importancia de la Creatividad y la Originalidad en el Campo Educativo

Fue precisamente en 1950 cuando el psicólogo norteamericano J. Paul Guilford, desde su cargo como presidente de la American Psychological Association (Asociación Americana de Psicología), enunció un discurso donde enfatizó la necesidad de otorgarle al fenómeno de la «creatividad» mayor atención en los campos de la ciencia e investigación. Esto generó una gran popularidad en este asunto en la década de los años 70, y concretamente en el ámbito pedagógico (Brierley, 2012). Y fueron bajo estas nuevas circunstancias sociales que William James, psicólogo estadounidense, escribiera por primera vez—a menos de manera una tanto metafórica— al proceso creativo como: *“una caldera de ideas en ebullición donde todo borbotea y hierve en un estado de actividad febril”* (Brierley, 2012: 21).

Como bien lo menciona Flores (2004:13):

La creatividad no es un mito, ni una moda pasajera como señaló un sector de la Real Academia de la Lengua Francesa hace un cuarto de siglo, cuando se resistía a aceptar en el Diccionario la palabra <creativité> porque les parecía una novedad intrascendente y sin futuro. El término, en todas las lenguas, se ha difundido, impuesto y convertido en la bandera de la que nadie se atreve a desertar y que todos demandan.

El término de «creatividad» en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1992:593) se define como: *“facultad de crear, capacidad de creación”*. Mientras que en la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (1998:779-780), se define ‘creatividad’ como: *“Disposición a crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades”*. Por otra parte, en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (1995: 333-334), se señala: *“El término creatividad significa innovación valiosa y es de reciente creación”*.

Sin llegar a ser nada exhaustivos, solo presentaremos por el momento tres definiciones de creatividad. Una muy antigua es la de Heinelt (1974: 7):

Entendemos por creatividad aquellas aptitudes, fuerzas y talentos que tratamos de englobar en conceptos más ambiguos o complejos tales como

intuición, imaginación, inspiración, ingenio, inventiva, originalidad o, en una formulación más científica, pensamiento productivo, resolución de problemas e imaginación creadora.

Otra definición un tanto más académica es la que nos proporciona el Diccionario de la creatividad (2001):

Capacidad para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos conocidos, con el fin de alcanzar resultados, ideas o productos, a la vez originales y relevantes. Esta capacidad puede atribuirse a las personas, grupos, organizaciones, y también a toda una cultura. En medida importante la creatividad equivale a una cierta manera de utilizar lo que está disponible, a hacer un uso infinito de recursos necesariamente finitos.

Y la última definición que se presenta es una muy actual (Sternberg, 2007: 3).

*“La creatividad es la capacidad de producir trabajos tan novedosos (es decir, originales, inesperados) como adecuados (es decir, útiles, adaptables para superar las limitaciones de la tarea”*

A manera de resumir lo que muchos autores han definido como «creatividad» podemos decir que, si bien es cierto que existen más de cuatrocientas acepciones diferentes del término, también es cierto que, la constante en todas ellas es que aluden a «la novedad y la aportación» que implican necesariamente un proceso por demás sofisticados y complejo en la mente del ser humano (Mitjans: 1995). No por ello, se descarta que llegar a una definición única es prácticamente imposible, pues como lo comenta Brierley (2012: 26): *“Hoy día, la creatividad es un término que se aplica en muchos ámbitos de la vida (arte, cultura, economía, ciencia, educación y formación, etc.), por eso no es fácil definirla de forma exacta y unívoca”*

Desde el punto de vista histórico el concepto de creatividad ha estado inicialmente relacionado con las «bellas artes», esta es la razón por la cual el término «creador» llegó a ser sinónimo de artista y poeta (Marchesan, 2007)—. Ejemplo

de ello fueron los estudios de Dearbord en 1989, Colvin y Meyer en 1906, y Terman en 1926 (Morales, 2007).

Hubo que esperar hasta principios del siglo XX para encontrar la noción de creatividad en el vocabulario psicológico (Morales, 2007) y para que comenzara a extenderse a las ciencias (Marchesan, 2007). Finalmente a mediados del siglo XX, aparece la «creatividad aplicada como la ciencia que estudia el modo de provocar el pensamiento creativo deliberadamente, tanto con fines artísticos como técnicos» (Marchesan, 2007).

La importancia de la creatividad o habilidad creativa, entendida esta como la capacidad o habilidad para desplegar una infinidad de recursos con el propósito de alcanzar una meta concreta. Ser creativo en esta era globalizada me parece que evitará en alguna forma la exclusión de los sujetos en el mercado laboral, así como en otros escenarios. En el marco del capitalismo, el neoliberalismo demanda de sus trabajadores buenos resultados, demanda excelencia, competencia, ganancias económicas y prestigio social. La creatividad por lo tanto, puede aplicarse, de acuerdo con Sánchez & De la Morena (2002), en cinco niveles:

- Nivel expresivo: Se relaciona con el descubrimiento de nuevas formas para expresar sentimientos, por ejemplo los dibujos de los niños les sirven de comunicación consigo mismo y con el ambiente. Este nivel responde a la capacidad del individuo por encontrar respuestas inmediatas a los estímulos. Depende pues, en gran medida, de la habilidad de improvisación. La espontaneidad sería pues el rasgo principal y permite al individuo, descubrir nuevas fórmulas en la interacción que jamás habría sospechado que existían.
- Nivel productivo: En este nivel existe mayor preocupación por el número, que por la forma y el contenido. Aquí, lo destacable es la actitud por crear un objeto atractivo, detallado y bien pensado. Interviene una dimensión técnica, que permite crear estrategias en pro de la consecución de unos objetivos trazados de antemano.

- Nivel inventivo: En este nivel se aplica una fuerte dosis de capacidad para descubrir nuevas realidades y exige flexibilidad perceptiva para poder detectar nuevas relaciones. Es válido tanto en el campo de la ciencia como en el del arte, pero predomina en los hallazgos científicos.
- Nivel innovador: Supone una fuerte capacidad de poder empático con una realidad concreta, para poder captar su esencia y tener la posibilidad de cambiarla, creando algo nuevo, original y auténtico.
- Nivel emergente o supremo: Es el que define al talento o al genio; en este nivel no se producen modificaciones de principios antiguos sino que supone la creación de principios nuevos. Se trata de un estadio en el que la actitud es radical, revolucionaria y abstracta. Aquí lo importante es proponer algo nuevo, algo que no existía antes.

En este contexto donde la creatividad se está convirtiendo en un valor importante en las sociedades del conocimiento, viene a ser importante cuestionarnos: ¿si la creatividad se está convirtiendo en un valor importante en las sociedades del conocimiento, entonces por qué no fomentar su desarrollo desde las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje? ¿En el marco del sistema educativo mexicano cuál es el estado actual de creatividad?

Una educación que se propone desarrollar la creatividad en los sujetos, primero que nada debe desterrar la visión de una educación bancaria—aquí recordando las ideas de Paulo Freire—, por otro lado, a nivel didáctico, es determinante el manejo y dominio de técnicas para el desarrollo de la habilidad creativa—aquí destacan las aportaciones de Yung, Osborn, Geschka, Whiting, Koberg, Bagnal y De Bono, quienes han desarrollado técnicas tales como: focos creativos, lluvia de ideas, brainwriting, relaciones forzadas, conexiones morfológicas forzadas, inversión, identificación o empatía, scamper, etc. (Fundación Neuronilla, s/f)—.

Sin embargo, después de realizar una revisión a los planes y programas que la Secretaría de Educación Pública opera actualmente percibimos un par de situaciones:

- I. En la ideología educativa mexicana persiste el prejuicio de relacionar a la creatividad únicamente con actividades artísticas. Creencia que denota un conocimiento limitado respecto al uso y aplicabilidad de la creatividad.
- II. Se hace alusión a la creatividad en dos maneras: 1) De forma explícita; es decir, se menciona categóricamente a la creatividad. Este el caso del nivel preescolar. Uno de los propósitos de este nivel, a la letra dice: *“Desarrollar la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos”* (UNESCO, 2010:24).2) De forma implícita; es decir, no se menciona el término «creatividad» como tal, pero sí se hace referencia a una serie de habilidades o aprendizajes que se relacionan directamente con la creatividad. De hecho, en el marco de un modelo educativo basado en competencias, se mencionan las siguientes: resolver problemas o proponer soluciones (UNESCO, 2010:24,31, 40), movilizar saberes dentro y fuera de la escuela (UNESCO, 2010:36), y desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo (UNESCO, 2010: 40). Al menos estas tres competencias se mencionan tanto en el nivel básico, como en los niveles medio superior y superior.

Sin embargo, consideramos que el objetivo no es simplemente hacer mención de la «creatividad» en los documentos oficiales que rigen la educación en México, sino que el reto radica en lograr que la didáctica al interior de las aulas, priorice y funcione bajo la mirada de una educación que forme para la creatividad, que estimule esta habilidad en los estudiantes. Respecto a esta problemática, Duarte (s/f) comenta:

La preocupación por el desarrollo de la creatividad en la educación superior, se remonta a los primeros niveles escolares. Quizás en los primeros tres años de la escuela primaria todavía se percibe algún tipo de estimulación para desarrollar la creatividad, pero a partir de ese momento va desapareciendo hasta la universidad, exceptuando aquellas carreras relacionadas con actividades artísticas. Solo aquellas estudiantes que por “naturaleza” son creativos, esto es que han

desarrollado esta capacidad a pesar de la escuela, tiene el recurso para aplicarlo a nivel profesional.

Esta es la situación real de la «creatividad», en el marco del sistema educativo mexicano. Consideramos en vista de lo anteriormente expuesto, que es importante reiterar que la creatividad es una habilidad que permite un desarrollo integral de los seres humanos. De hecho, si anhelamos una educación que permita el desarrollo armónico “*de todas las capacidades humanas*”—como lo expresa tanto el artículo 3 de la constitución mexicana, como el artículo 7 de la Ley General de Educación— (UNESCO, 2010:2), necesitamos revalorar la importancia de fomentar, estimular, y financiar el desarrollo y aplicación de la creatividad humana.

Aprender a ser creativos en esta era globalizada no es una opción, es una gran necesidad. Pese a esta realidad, al darnos la tarea de revisar la estructura, organización y propuestas curriculares del sistema educativo mexicano, percibimos poca importancia otorgada al desarrollo de la creatividad durante el proceso formativo escolarizado de los ciudadanos mexicanos. En los planes y programas educativos de los niveles: superior, medio superior y básico, la palabra creatividad solo aparece como un mero adorno discursivo, pero no existe una propuesta didáctica práctica y argumentada al respecto. El único nivel educativo donde se aprecia más interés en el desarrollo de la habilidad creativa es el nivel preescolar, pero su tratamiento y abordaje se limita solo a las dimensiones: estética y lúdica, es decir, la creatividad es vista únicamente como producto del «juego» y del esparcimiento, como una forma de expresión humana, impresa en dibujos y manualidades sencillas. Estamos conscientes de que efectivamente una aplicación de la creatividad es la «expresividad», pero consideramos que es posible aprovechar mejor esta valiosa habilidad, llevándola a niveles de aplicabilidad de mayor complejidad y utilidad: inventivo, innovador, productivo y emergente (Sánchez & De la Morena, 2002).

Ahora bien, en el tenor de no dejar de lado las condiciones requeridas para el desarrollo de la creatividad, diremos que en realidad no hay condiciones óptimas para dicho objetivo, pues hay evidencia investigativa de que los sujetos

considerados altamente creativos no siempre han gozado de escenarios perfectos y cómodos, también se han forjado sujetos creativos en las peores condiciones económicas y sociales. En la vida real un entorno altamente positivo puede ser utópico y se necesita, de todas formas, que una persona cuente con obstáculos en el camino de ese entorno favorable para desarrollar mejor su creatividad (Sternberg & Luvard, 1995). En consecuencia, diremos que hasta el momento se sabe que existen ciertos factores que potencialmente pueden influir en el desarrollo de la habilidad creativa, tales como: el trabajo en grupo, el ambiente de libertad, la libre expresión, la estimulación de ideas nuevas y originales, el clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona, la eliminación de la amenaza de la evaluación, la independencia, así como, la libertad de proyectar y seleccionar diversas opciones (Rogers, 1978).

Aunado a lo anterior, se debe resaltar el hecho de que el factor «motivación» es uno de los más determinantes en acto de «crear». Aquí confluyen tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca. El ser humano puede ser creativo naturalmente, pero también es forzado, empujado, obligado a ser creativo. Para ser más claros, pensamos que el desarrollo de la creatividad no solo es producto de la naturaleza lúdica del hombre —versión antropológica— sino también y con mayor frecuencia, producto de la presión social—una versión más sociológica—. Ahora bien, ¿cómo traducimos dicha presión social en el marco de la globalización? Bueno, al respecto retomamos a Carnoy, Morrow y Torres (1999, citados por Tarazona, 2002:85):

La globalización ha generado una demanda mundial por cierta clase de habilidades y destrezas asociadas con niveles superiores de educación [...] Se habla de trabajadores polivalentes o de analistas simbólicos: personas con capacidad de aprender rápido, trabajar en grupo y tomar decisiones autónomas acerca de los fines de la organización educativa y laboral.

La sociedad actual demanda de los sujetos, hoy más que nunca, que sean competentes en su disciplina correspondiente. Es drástica la lucha por obtener un empleo, y por obtener el mejor empleo. Bajo estas circunstancias resuena la



demanda de sujetos creativos, sujetos que aporten, que propongan ideas novedosas, ideas valiosas y útiles.

El estudio sistemático y científico de la creatividad surge, primero, por el simple hecho de reconocer la importancia y el impacto social, económico, cultural y personal, que puede alcanzarse a partir de poseer, desarrollar y aplicar conocimiento sobre la “habilidad creativa”. Son muchos los autores que expresan esta aseveración, a continuación se citan varias opiniones al respecto de varios especialistas en el tema:

La creatividad es un tema de estudio que podría calificar de trascendental por sus consecuencias personales, sociales, culturales, e incluso, económicas. Tiene que ver con la innovación, con la solución de problemas de todo tipo, con los avances científicos y tecnológicos, con los cambios sociales, etc. En definitiva la creatividad puede ser considerada como una de las características más importantes del ser humano y tanto de sus producciones. (Vecina, 2006: 31).

Los factores claves para el siglo XXI son la creatividad y la capacidad de emprendimiento cultural. (Jiménez, 2000: 40).

La creatividad es esencial por varios motivos y para diversas pretensiones: inventar soluciones nuevas a problemas viejos, imposibles de resolver, producir conocimientos, instrumentos y procedimientos nuevos, anticipar el futuro-como un traje a nuestra medida antes de que desagradablemente se nos imponga-, promover una innovación y actualización continuas, en las instituciones educativas, evitando quedar anticuados o desfasados ante la competencia. (Flores, 2004:12)

Lo que se hace evidente al revisar el estado actual del conocimiento respecto a la creatividad es que constituye una de las claves esenciales del futuro. Como individuos, comunidades y sociedades, para resolver los retos locales y globales que se vislumbran en el horizonte –y aquellos que ya vivimos–, es imprescindible empezar a tomarnos en serio la creatividad. Fomentar la creatividad infantil en la escuela, en casa y en las actividades extraescolares es algo en lo que tenemos que concentrarnos y, haciéndolo, prepararnos a nosotros mismos y a nuestros hijos y jóvenes para encarar el futuro con flexibilidad, resiliencia y espíritu aventurero. (Bamford, 2012:43)

La creatividad...Es un componente importante para una vida humana plena y satisfactoria. La creatividad del individuo es necesaria para el desarrollo y el progreso de las sociedades. (Brierley, 2012: 24)

En segundo lugar, la relevancia de continuar investigando sobre el tema de la creatividad, se justifica porque a pesar de que se han realizado muchos estudios al respecto, permanecen vacíos de conocimiento:

La creatividad es un enigma, una paradoja, algunos dicen que es un misterio. Artistas y científicos raramente saben cómo surgen sus ideas originales. La mayoría de los psicólogos tampoco puede decirnos mucho más acerca de cómo funciona. (Boden, 1994: 11).

Reconociendo que a través de la evolución de la humanidad, el desarrollo de la habilidad creadora es objeto de asombro y de investigación, Brierley (2012:37), afirma:

Es importante sobre todo comprender que la creatividad es una de las funciones cerebrales más elevadas que podemos ejercer como especie; una de las características más complejas y uno de los enfoques más valiosos que tenemos a mano para enfrentarnos al mundo. La evolución no habría dedicado tanto esfuerzo a capacitarnos para ser creativos si esta capacidad, que involucra más partes de nuestro cerebro que ninguna otra, no tuviera que desempeñar una función clave en nuestra existencia y supervivencia como especie.

Con el paso del tiempo la habilidad creadora, sigue siendo una manifestación lúdica de la raza humana, sin embargo, la evolución misma de la sociedad ha cambiado las condiciones de vida de los sujetos, los retos sociales son más complejos y diversificados. A raíz de esto, la visión de potenciar la habilidad creadora para solucionar los problemas sociales en todas y cada una de las áreas y disciplinas científicas, actualmente es uno de los temas de mayor interés en todo el mundo.

La pedagogía moderna asegura que la «creatividad» se encuentra latente en todos los seres humanos y que además es una capacidad que se puede potenciar a través de una educación dirigida.

Algunas observaciones respecto al tema de la «creatividad»:

- a) La habilidad creativa es innata del ser humano, manifestada como algo lúdico, como un juego.
- b) La habilidad creativa es una capacidad que se puede potenciar a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta idea basada en el supuesto de que la habilidad creativa no es exclusiva de los genios.
- c) Son diversos factores los que promueven la manifestación de la capacidad creadora, al menos identificamos dos de estos; la naturaleza lúdica del ser humano y la presión social. Es decir, por un lado, empujan las características antropológicas y psicológicas propias del ser humano, pero por otro lado, está presente el entorno social que obliga y motiva al ser humano a mejorar y explotar su capacidad creativa. El ser humano no siempre es creativo por el simple deseo de “jugar” sino también lo es por diversas circunstancias sociales. Norbert Elias lo resume bastante bien:

Para entender a un ser humano hay que saber cuáles son los deseos dominantes que anhela realizar...Pero estos deseos no se instalan en él antes que cualquier experiencia. Se van configurando desde la niñez gracias a la convivencia con otras personas y en el transcurso de los años se van fijando paulatinamente en una forma que determinará el modo de vivir, aunque a veces también puede surgir de repente en relación con una experiencia especialmente decisiva. (Eliás, 1991:17-18).

De acuerdo con Müller (2012:28) quien propone cuatro puntos de partida esenciales que aún siguen vigentes hoy en día y se utilizan comúnmente para analizar y describir al fenómeno de la creatividad. También se conocen como las cuatro P:

- *La persona creativa (análisis de las características de los individuos creativos, entre los demás).*
- *El proceso creativo (análisis de las fases de los procesos creativos, entre el resto).*
- *El producto creativo (producido como resultado de las fases del proceso creativo).*
- *La presión/condiciones creativas del entorno (influencias externas que promueven la creatividad).*

Basándonos en esta clasificación presentamos a continuación las investigaciones que se han venido haciendo respecto al fenómeno de la «creatividad».

#### 1) Investigaciones que se enfocan en «la persona creativa».

En general estas investigaciones abordan temas como: la personalidad de las personas creativas, rasgos de las personas creativas, formas de vida de las personas creativas, entre otras cosas, son en resumen, estudios que se enfocan en los individuos considerados «creativos». También en este apartado se pueden ubicar aquellas investigaciones que abordan a la creatividad y sus componentes o elementos. Aquí destacan los trabajos de Gilford (1950, 1971), Dedboud (1992), Mac Kinnon (1965), Barrón (1969), Sternberg (1985), Sterberg y Lubart (1991,1996), Csikszentmihalyi (1998) y Rodríguez (2006).

#### 2) Investigaciones enfocadas en el proceso creativo.

Estas investigaciones se concentran en descubrir cómo se da la creatividad, es decir, su proceso -especialmente cognitivo-. Describen los pasos o las etapas de este proceso. Entre estas se mencionan las aportaciones de Graham Wallas (Peñaherrera y Cobos, 2012; Wallas, 1926), C. Patrick (1935), Osborn (1963) y J. W. Young (1940).

### 3) Investigaciones enfocadas en el “producto creativo”.

Estas investigaciones se inclinan en estudiar al producto creativo y sus propiedades, es decir, aquellas características consideradas «creativas», así como las formas en que se evalúa o valora la naturaleza de dicho producto.

Entre estas investigaciones se encuentra las realizadas por S. A. Mednick (1962), C. Rogers (1970), quien defiende un sensor interno para reconocer —evaluar— la manifestación del pensamiento divergente. De esta forma, para el individuo creativo, el valor de un producto no lo determina el medio, es decir, la crítica o reconocimiento externo, sino que lo determina el autoanálisis.

De las investigaciones que se enfocan en el estudio del producto creativo, se pudo descubrir que uno de los temas más polémicos al respecto es contestar a las preguntas: ¿qué es un producto “creativo”? ¿Qué es lo que diferencia a un producto de otro para ser considerado “creativo”? Al respecto, se considera que todo es en función de las expectativas de los «evaluadores de productos», mientras que para unos un producto bien puede ser “creativo”, para otros quizá no lo sea. Entonces, desde esta perspectiva pensamos que valorar un producto y darle la categoría de “creativo” es algo muy subjetivo. Sin embargo, desde la perspectiva funcional del concepto de creatividad mismo; un producto puede considerarse creativo cuando este sea novedoso, original y útil. Además de ser un producto bien diseñado, tanto estéticamente como funcionalmente hablando.

Por otro lado, desde la psicología humanista, Rogers es quien defiende otra forma de valorar y evaluar al producto “creativo”, su propuesta es fundamental para darle otro tratamiento al producto creativo como tal. Se concluye entonces que un producto se puede valorar y evaluar desde dos dimensiones; por un lado, las opiniones externas, pero por otro lado, también desde la postura personal del individuo creador de dicho producto.

4) Investigaciones que centran su atención en las condiciones creativas del entorno.

Estos estudios se refieren a la relación que existe entre el entorno —social, laboral, familiar, clima, diseño y naturaleza del ambiente —y la creatividad. No solo dan cuenta de los ambientes que fomentan la creatividad, sino también de aquellos que la reprimen y la obstaculizan. Destacan los trabajos de Witt (1971, citado por Esquivias 2004), E. P. Torrance (1969), C. Rogers (1978), De Bono (1986), Sternberg y Luvard (1995,1996) según Murcia (2003: 29, citado por Chacón, 2005).

Como ya han descrito los cuatro apartados propuestos por Müller (2012) —la persona o personalidad creativa, el proceso creativo o la creatividad en su proceso, el producto creativo o la creatividad en sus productos y las condiciones creativas del entorno o climas creativos—, ahora solo se añaden dos apartados más, el quinto sobre aquellas investigaciones que enfatizan la «relación de la creatividad con algunas variables muy concretas» y el sexto sobre las «investigaciones sobre las técnicas para desarrollar la creatividad».

5) Investigaciones sobre la creatividad y su relación con posibles variables.

En este espacio mencionaremos aquellas investigaciones que analizan al tema de la «creatividad» pero que la relacionan con alguna variable específica, tales como la inteligencia, la motivación, etc. De acuerdo con Müller (2012:30):

Las investigaciones más actuales sobre la creatividad (Runco 2007, Sternberg 2007, entre otros) se centran en un análisis y entendimiento más profundo de cómo se relacionan y contribuyen al proceso creativo cada una de las siguientes características individuales: inteligencia, imaginación, intuición y revelaciones repentinas, originalidad, innovación, espíritu innovador y explorador, persistencia, flexibilidad, capacidad de adaptarse y evaluar.

Destacan aquí las investigaciones de Mac Kinnon (1962), Torrance (1965), Wallach y Kogan (1965), Dedboud (1992) y Gilford (1950).

## 6) Investigaciones sobre las técnicas para desarrollar la creatividad.

En este último apartado, se encuentran aquellas investigaciones que tienen el firme objetivo de estimular y desarrollar la habilidad creativa en los sujetos, desde los niños hasta los adultos. Destacan las siguientes aportaciones:

«Tormenta de ideas», técnica desarrollada por A. Osborn (1963). El método «Sinéctica para la estimulación del pensamiento analógico» desarrollado por William Gordon (1963), así como las técnicas para desplegar del pensamiento lateral o divergente, como contraparte del pensamiento lógico tradicional (De Bono, 1986).

Ahora bien, después de haber revisado el estado del conocimiento de la «creatividad» percibimos que existen omisiones o vacíos en el estudio de la misma (para nuestro caso, resultan ser «oportunidades de investigación». Se mencionan a continuación:

a) Escasas investigaciones que abordan la temática de la creatividad desde lo sociológico, la gran mayoría de estudios realizados al respecto son de carácter psicológico —esto fue así desde los años cincuenta. El reconocimiento de la creatividad como elemento intrínseco a la mente, daba especial atención a investigaciones que permitieran a partir de sus hallazgos, tener elementos para reclutar y formar a individuos más “competentes” o “inteligentes”—. De hecho, fue precisamente un intelectual de formación psicólogo, quien diera a conocer al mundo académico la relevancia de realizar estudios enfocados en la creatividad humana, aquí nos referimos a Paul Gilford.

b) El desconocimiento sistemático de la imaginación, como una variable esencial en el proceso creativo. Al propósito, Egan (1999) comenta:

Como no es fácil descubrir con seguridad la imaginación, se centran en ella pocas investigaciones educativas...existen numerosas investigaciones sobre las cuestiones más fáciles de asimilar y muy pocas sobre la imaginación. Todo el mundo reconoce la importancia de la imaginación en la educación. Pero carecemos de programas de investigación amplios y potentes, centrados en la imaginación,

que alimenten la práctica educativa con sus descubrimientos y consecuencias. Podemos observar las influencias que sobre la práctica tienen la psicología, la filosofía, la sociología y otras disciplinas educativas, en ninguna de ellas presta atención a la imaginación.

c) El problema de la medición o valoración del producto creativo. Al respecto se ha dicho:

La creatividad es algo difícil de medir, debido a que supone medir ideas, o soluciones originales de las que no puede decirse simplemente están bien o mal. (Encabo, s/f).

La creatividad pasa inadvertida ante los ojos de la evaluación, en parte por la dificultad para evaluarla y en parte por la falta de planeación. (Olavarrrieta, 2007).

d) No hay estudios que aborden la relación entre creatividad y polimatía. Al parecer la polimatía es una de esos temas olvidados en la actualidad. En el afán de formar a individuos cada vez más especializados en una sola profesión, oficio o rama del conocimiento, se ha dejado de lado la posibilidad de formar personas polifacéticas, y multifuncionales. A nuestra consideración, sería muy interesante retomar esta línea. Es Brierley (2012: 23), quien no da una idea sobre este tema:

La Historia nos ha enseñado que las personas más innovadoras a largo plazo no son los especialistas, sino aquellos que cultivan la polimatía; aquellos que tienden un puente entre la ciencia y las humanidades.

e) No hay muchos estudios donde se engranen tanto los factores sociológicos como los psicológicos en el desarrollo de la habilidad creativa. Es Norbert Elias quien elaboró un trabajo similar—aunque su enfoque no fue la «creatividad»—. He aquí uno de sus postulados principales:

Para entender a un ser humano hay que saber cuáles son los deseos dominantes que anhela realizar...Pero estos deseos no se instalan en él antes que cualquier experiencia. Se van configurando desde la niñez gracias a la convivencia con otras personas y en el transcurso de los años se van fijando paulatinamente en una forma que determinará el modo de vivir, aunque a veces también puede surgir de



repente en relación con una experiencia especialmente decisiva. (Elías, 1991:17-18)

Probablemente existen otras investigaciones que revisar pero por el momento sirva este ejercicio para exponer una parte del amplio estado de conocimiento sobre el tema de la creatividad. Sin embargo, nos sentimos identificados con las palabras de (Bamfort: 2014):

Lo que se hace evidente al revisar el estado actual del conocimiento respecto a la creatividad es que constituye una de las claves esenciales del futuro. Como individuos, comunidades y sociedades, para resolver los retos locales y globales que se vislumbran en el horizonte –y aquellos que ya vivimos–, es imprescindible empezar a tomarnos en serio la creatividad.

## Definición de Originalidad

De acuerdo a la Real Academia de la Lengua (<http://lema.rae.es>) la palabra original proviene del lat. *Originālis* y puede definirse como:

- a. adj. Perteneciente o relativo al origen.
- b. adj. Dicho de una obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género: Que resulta de la inventiva de su autor. *Escritura, cuadro original*. U. t. c. s. m. *El original de una escritura, de una estatua*.
- c. adj. Dicho de cualquier objeto: Que ha servido como modelo para hacer otro u otros iguales a él. *Llave original*.
- d. adj. Dicho de una pieza integrante de un aparato: Que procede de la misma fábrica donde este se construyó.
- e. adj. Dicho de la lengua de una obra escrita o de una película: Que no es una traducción. *La película se proyecta en su lengua original*.
- f. adj. Que tiene, en sí o en sus obras o comportamiento, carácter de novedad. *Un peinado original*. Apl. a pers., u. t. c. s. *Es un original*.
- g. m. Objeto, frecuentemente artístico, que sirve de modelo para hacer otro u otros iguales a él.
- h. m. Escrito que sirve de modelo para sacar de él una copia.
- i. m. Persona retratada, respecto del retrato.

## Concepto de Originalidad

Como lo menciona Granados la originalidad puede ser concebida de cuatro formas (2002: 79-81):

- a) Lo original es concebido como originario. Originalidad equivale a primario, por cuanto es el origen de hechos o respuestas derivadas.
- b) Lo original es concebido como lo que aparece estadísticamente sólo en escasas ocasiones. La rareza estadística es el criterio más cuantificable de la Originalidad. Las investigaciones americanas, eminentemente prácticas, han incidido en la importancia de este enfoque. El número de respuestas

inusuales se considera un buen índice para determinar del grado de originalidad de un sujeto. Beaudot (1971), siguiendo los estudios americanos, afirma que la originalidad se define por la rareza de una respuesta en un grupo dado.

- c) La originalidad es concebida como la capacidad de establecer asociaciones lejanas, remotas, es decir, respuestas no inmediatas al estímulo, si bien —como es lógico— con relación al mismo.
- d) La originalidad es concebida como una manifestación novedosa y sorprendente, opuesta a los convencionalismos. El concepto de novedad está presente en todos los autores al hablar de originalidad o creatividad.

### **Teorías de la Originalidad**

Básicamente existen tres teorías principales sobre la originalidad:

- a) Teoría objetiva de la originalidad. Desde esta teoría se entiende por original *“aquello que no es copia en el momento de la creación”* (Real, 2001: 9).
- b) Teoría subjetiva de la originalidad. Desde esta visión una obra original es aquella que *“recoge la impronta personal del autor”* (Real, 2001: 9). Aquí viene a colación destacar que Rogers (1970), quien defiende un sensor interno para reconocer —evaluar— la manifestación del pensamiento divergente. De esta forma, para el individuo creativo u original, el valor de un producto no lo determina el medio, es decir, la crítica o reconocimiento externo, sino que lo determina el autoanálisis.
- c) Teoría intermedia. Esta teoría plantea un criterio intermedio que permite establecer unas pautas de protección de derechos del autor que engloba ambos supuestos, es decir, se trata de *“creaciones que reflejan la personalidad de su autor y además no son copia.”* (Real, 2001: 9).

Viene a colación destacar que algunos de los temas más polémicos surgen cuando se intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué es un producto «creativo»? ¿Qué es lo que diferencia a un producto de otro para ser considerado «creativo»? Al respecto, se considera que todo es en función de las expectativas de los «evaluadores de productos», mientras que para unos un producto bien puede ser «creativo», para otros quizá no lo sea. Entonces, desde esta perspectiva pensamos que valorar un producto y darle la categoría de “creativo” es algo muy subjetivo. Sin embargo, desde la perspectiva funcional del concepto de creatividad mismo; un producto puede considerarse creativo cuando este sea novedoso, original y útil. Además de ser un producto bien diseñado, tanto estéticamente como funcionalmente hablando.

Por otro lado, desde la psicología humanista, Rogers (1970) es quien defiende otra forma de valorar y evaluar al producto «creativo», su propuesta es fundamental para darle otro tratamiento al producto creativo como tal. Se concluye entonces que un producto se puede valorar y evaluar desde dos dimensiones; por un lado, las opiniones externas, pero por otro lado, también desde la postura personal del individuo creador de dicho producto.

### **CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO**

Nuestro tema de investigación lo abordaremos especialmente desde la dimensión sociológica. Para sistematizar nuestro objeto de estudio se creyó conveniente apoyarse de la Teoría de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu. Por lo tanto, los conceptos que propone este autor serán nuestra «caja de herramientas» para darle sentido y lógica a la investigación que se está realizando, con un poco de imaginación sociológica (Valencia, 2009). Así pues, los conceptos de «capital», «campo» y «*habitus*» serán básicos en el tratamiento de nuestro objeto de investigación, además de otros conceptos complementarios que maneja este autor.

#### **El concepto de *habitus***

El concepto de *habitus*, ha sido definido de diferentes formas por Pierre Bourdieu esparcidas en sus numerosas publicaciones. Primero puede ser entendido como “*un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas*” (Bourdieu, 2000a: 134-135), en esta misma lógica también puede considerarse como “*un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica*”. (Bourdieu, 2002b: 478). Puede decirse que el *Habitus* es la Historia incorporada en el cuerpo de un sujeto. También podemos entender al *Habitus* como la interiorización de las reglas y las estructuras sociales, cognitivas y afectivas. Ciertamente se ha dicho que existe la posibilidad de que el *habitus* sea modificado por las estructuras o sistemas externos al cual se expone un sujeto: “*el habitus se transforma por la acción de la escuela y así sucesivamente, de reestructuración en reestructuración*” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 174-175). Por lo tanto el *Habitus* es una estructura adquirida del entorno y en consecuencia, los sujetos actúan, valoran, perciben y aprecian en concordancia con su *Habitus*, con sus estructuras incorporadas, encarnadas consciente o inconscientemente. El *habitus* es pues “*un conjunto de estructuras de pensamiento, creencias y de*

*opiniones existentes en la sociedad, que llegan a formar parte del individuo como resultado de su proceso de socialización”* (Falicov, Lifszyc, 2004: 103).

### **El concepto de *norma***

Puesto que el *habitus* es el resultado de las demandas externas al sujeto, entonces las reglas vienen a ser fundamentales. Todo campo requiere de reglas para organizar su funcionamiento. Pierre Bourdieu distingue dos distintos significados del término regla. Uno de ellos se refiere a un principio de tipo jurídico más o menos conscientemente producido y dominado por los agentes, un ejemplo son las distintas normas que regulan los comportamientos sociales, que constituyen el punto de partida de ciertas perspectivas de análisis. Regularmente estas reglas se encuentran en documentos normativos oficiales, como por ejemplo, los reglamentos universitarios. Otro significado, en cambio alude a regularidades objetivas que se imponen a todos aquellos que entran en un juego (Gutiérrez, 2012). Esta es la razón por la cual Guerra (2010:392) sugiere que en toda *“acción pedagógica llevada a cabo en espacios institucionales (familia o escuela) por agentes especializados, se imponen normas arbitrarias valiéndose de técnicas disciplinarias.”*

### **La noción de *campo***

Bourdieu forjó el concepto de «campo», para analizar la producción cultural. A partir de ahí lo extendió a realidades muy diversas. A partir del rasgo central de la autonomía relativa, Bourdieu elabora una «teoría general de los campos». De acuerdo con Criado (2008:15) estos campos han de analizarse como: *“a) espacios estructurados y jerarquizados de posiciones; b) donde se producen continuas luchas que redefinen la estructura del campo; c) donde funcionan capitales específicos, y d) un tipo de creencia (illusio)”*. Básicamente un campo es un espacio social con una dinámica propia, no por eso independiente o aislado.

El concepto bourdiano de «campo» es un concepto que permite analizar un mismo fenómeno social desde diferentes perspectivas, puesto que la noción de campo puede entenderse y aplicarse como «campo de juego», «campo de lucha»,

«campo de mercado», y «campo magnético». Cada perspectiva de «campo», es una especie de lupa que nos permite ver cosas distintas del fenómeno social que se estudia y por lo tanto, es importante y necesario ver a nuestro objeto de estudio desde todas esas distintas perspectivas de «campo» para entenderlo y explicarlo mejor. Una posible crítica a este concepto de acuerdo con Criado (2008:13) es que *“la escuela bourdieana ha utilizado el concepto en todo tipo de investigaciones, extendiéndolo a cada vez más realidades: el concepto, ganando en amplitud, ha perdido en precisión.”*

### **La noción de *campo* como *campo magnético***

Aquí es importante destacar que el concepto bourdiano de «campo» fue retomado de la ciencia física, tomando en cuenta que *“Los campos electromagnéticos son líneas invisibles de fuerza que rodean cualquier dispositivo eléctrico”* (ocw.unican.es) Analógicamente la noción de campo como campo magnético representa la fuerza o influencia que alcanza un espacio social concreto—familia, escuela, hospital, etc. sobre su entorno. Siendo este último afectado en alguna forma, pues la fuerza magnética generada por este campo, atrae o rechaza ciertos elementos del entorno. Cada campo tiene una fuerza de alcance propia.

### **La noción de *campo* como *campo de lucha***

Las interacciones humanas generan por naturaleza tensiones de fuerzas que a su vez generan «luchas sociales». Estas luchas se perciben generalmente:

En forma de lucha competitiva y en lucha revolucionaria. La primera se caracteriza por los esfuerzos que hacen los grupos mejor situados por mantener la singularidad y la distinción de sus bienes y de sus titulaciones, mientras que la segunda genera una ruptura con el orden establecido, en esta, las clases dominadas se constituyen como un poder antagonista capaz de definir sus propios objetivos (Capdevielle & Freyre, 2013).

Así pues, el concepto de «campo de lucha» se refiere a un espacio físico definido donde existen relaciones tensas entre varios agentes ubicados en diferentes posiciones, que luchan por adquirir poder, reconocimiento o beneficios (Gutiérrez,

2012). Además es importante precisar que *“todo campo es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo”* (Bourdieu, 1985:28).

### **La noción de *campo* como *campo de mercado***

Pensar en un campo social como un «mercado» tiene origen en la sociología de la economía. En esta disciplina destacan las contribuciones clásicas como las de Thorstein Veblen, Gabriel Tarde, Bronislaw Malinowski, Werner Sombart, François Simiand, Maurice Halbwachs o Karl Mannheim (Lorenc, 2012). Según Pierre Bourdieu, el Estado contribuye a la construcción social de los mercados por la reglamentación de la producción y por la creación tanto de la oferta como de la demanda. Los mercados funcionan a partir de la instauración de normas jurídicas generales y específicas. Entonces podemos entender al «campo-mercado» como un espacio delimitado donde se llevan a cabo los procesos de producción, consumo e intercambios mercantiles (Bourdieu, 2000).

### **La noción de *campo* como *campo de juego***

Otra perspectiva de «campo» que resulta bastante útil como herramienta teórica para explicar un objeto de investigación, es el concepto de «campo de juego». Bourdieu define a los campos sociales como: *“espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”* (Bourdieu, 1988b:108). Considerar al espacio social foco de nuestra investigación como un «campo de juego» abre la posibilidad de encontrar respuesta a algunas preguntas: ¿A qué se juega en este campo? ¿Cuáles son las reglas del juego? ¿Por qué los jugadores participan en ese juego?, etc.

Cada campo engendra el interés que le es propio, que es la condición de su funcionamiento, es decir, para que funcione un campo *“es necesario que haya algo en juego”* (Bourdieu, 1990). Pero al mismo tiempo, *“es necesario que haya gente dispuesta a jugar”* (Bourdieu, 1990). Es importante comentar que al hablar de juego, Pierre Bourdieu se refiere a una actividad regulada, que obedece a ciertas regularidades sin ser necesariamente el producto de la obediencia a reglas



(Bourdieu, 1988b). La noción de campo como «campo de juego» permite ubicar a los agentes inmersos en un espacio social como «jugadores», mismos que poseen diferentes tipos de recursos para mantenerse «jugando» con la finalidad de ganar, alcanzar un objetivo, motivado por un «sentido de jugar»: la *Illusio*. Más adelante se explica este concepto.

### **Conceptos de *Posición* y *Disposición***

Ahora bien, puesto que la noción de *campo* en cualquiera de sus concepciones —campo magnético, campo de lucha, campo como mercado o campo de juego— conviven varios agentes, es importante decir que estos agentes ocupan una posición jerárquica específica en el campo. *Posición* entendida como el: “... *lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital específico que allí está en juego.*” (Gutiérrez, 2012:48)

Dependiendo de las posiciones que ocupan los agentes en el campo pueden manifestarse disposiciones particulares. Las disposiciones son pues las tendencias naturales de cada individuo de actuar de una manera específica en cualquier campo (Bourdieu, 1998).

### **Concepto de Capital**

Un campo social funciona mediante capitales específicos —entendiendo por capital como el “*conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden*” (Gutiérrez, 2012:34) —.

Es importante destacar que existen varios tipos de capitales:

- Capital cultural incorporado: entendido como el conjunto de “...*conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.*” (Bourdieu, 1979 citado por Gutiérrez, 2012:36).
- Capital cultural objetivado representa el conjunto de “...*bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.*” (Bourdieu, 1979 citado por Gutiérrez, 2012:36).

- Capital cultural institucionalizado *“Constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares”* (Bourdieu, 1979 citado por Gutiérrez, 2012:36).
- Capital social, definido como el:

Conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que están unidos por lazos permanentes y útiles” (Bourdieu, 1990:2 citado por Gutiérrez, 2012:37)

- Capital simbólico: Se trata de *“...una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento a los otros capitales...”* (Gutiérrez, 2012:39)

Por lo tanto los sujetos adquieren sus posiciones aprovechando los capitales que poseen, ya sea capitales sociales—amistades influyentes, colegas, familiares, etc.—, capitales simbólicos—prestigio, fama, riqueza, etc.— o por medio de capital cultural—conocimiento, títulos, información, etc.—.

### **Concepto de la *Illusio***

¿Qué es lo que hace que un campo se mantenga funcionando? La teoría bourdieana propone una respuesta a esta interrogante a partir del concepto de la *Illusio*, argumentando que este *“es el hecho de estar llevado a invertir (invertir), tomando en el juego y por el juego. Estar interesado, es acordar a un juego social determinado que lo que allí ocurre tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser perseguidas”* (Bourdieu y Wacquant, 2008:92 citado por Gutiérrez, 2012: 44). Por ello Bourdieu (1990:136) sugiere que *“Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego...”*

## CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

### Justificación

El conocimiento adquiere valor solo en contextos específicos, además para considerarse conocimiento científico debe cumplir con una serie de requisitos que son considerados por la comunidad científica. En el entendido de que para generar conocimiento se requiere de todo un sistema académico-científico que forme recursos humanos entrenados para investigar e innovar, surge la necesidad de reflexionar sobre las condiciones en las cuales se produce y valora el conocimiento en las universidades, especialmente en aquellos programas educativos dirigidos a formar investigadores.

El desarrollo de tecnología, telecomunicaciones y medios innovadores de transporte, son pues, producto de un proceso creativo humano, son el resultado de un largo camino de investigación.

Ahora bien, la globalización demanda una educación que contribuya a la competitividad, “[...] se trata de una educación que prepare personas que vivirán en un proceso productivo cambiante...” (Hopenhayn, 2007 citado por Cornejo, 2010: 7). Se piensa entonces que vale la pena conocer y analizar aquellas condiciones en las cuales se está formando o al menos intentando formar el *habitus* y *ethos* científico de los futuros investigadores de las ciencias sociales y humanidades, en el caso específico de esta investigación, el de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación ofertada por la Universidad autónoma del Estado de Hidalgo, en México y los de la Maestría en Arte y Educación, disponible en la Westfälische Wilhelms Universität Münster, en Alemania.

¿Cómo se llegó a concretar nuestro objeto de estudio? Lo que llamó nuestra atención desde el inicio —al comenzar a estudiar la maestría— fue el tema de la “Creatividad”. Al leer varios documentos sobre este tema se descubrió que un subtema de la “Creatividad” era lo que se refiere a la “Originalidad” —aquí se hace una pausa para comentar que para algunos autores Creatividad y Originalidad es lo mismo, para otros son cosas diferentes y prefieren considerar a la Originalidad

como un indicador o derivado de la Creatividad. Nuestra posición al respecto es que la Creatividad es un tema muy amplio, inacabado e incluso ambiguo, pero en general se trata de una capacidad mental de los seres humanos. Ahora bien, después se quiso enfocar el estudio en la Originalidad, puesto que a pesar de que este concepto posee diferentes connotaciones también (Granados, 2000), existía mayor posibilidad de ser estudiado con mayor objetividad —aunque se está consciente de que la objetividad es una aspiración—.

Por varios meses, a pesar de que nuestras lecturas respecto a la Creatividad y a la Originalidad, eran abundantes e interesantes, nos encontramos con un problema: la dificultad de poder estudiarlas de forma empírica, es decir, de una forma práctica, que permitiera medir, valorar, visualizar y estudiar estos conceptos. Fue entonces cuando mediante el apoyo de nuestro tutor de tesis, se llegó a la conclusión de que una forma objetiva de estudiar a la creatividad, era abarcando solo una de sus dimensiones: La Originalidad. Pero además, fue importante considerar que era necesario encontrar un Objeto-Producto donde fuera posible aplicar juicios de valor respecto a la Originalidad. Fue así como se decidió enfocar la investigación en la Originalidad a partir de un objeto-producto objetivado: las tesis de grado—aquellas elaboradas por alumnos egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación (MCDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y —. A raíz de lo anterior, nuestro deseo ya fue estudiar a la Originalidad desde un enfoque contextual. Al final de cuentas la inquietud se concretó en estudiar aquellas prácticas relacionadas con el proceso de elaboración y valoración de tesis de grado, donde como objetivo secundario podría explorarse el valor de la originalidad desde el punto de vista de los científicos revisores de tesis. De ahí que se decidió que los sujetos principales de nuestra investigación fueran los directores de tesis— puesto que tienen como misión principal, apoyar a sus tutorados en la elaboración de su tesis (González, 2009) —.

Posteriormente una oportunidad de movilidad académica a Alemania, permitió ampliar los alcances de la investigación, concretándose en un estudio de casos:

por un lado, el caso de la Maestría en Ciencias de la Educación ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y por otro lado, la Maestría en Arte y Educación, disponible en la Westfälische Wilhelms Universität Münster, en Alemania.

### **Planteamiento del problema**

Se decidió enfocar nuestra investigación en poder relacionar las prácticas de los agentes implicados durante el proceso de la elaboración de las tesis de grado, poniendo nuestro mayor atención en los directores, asesores y lectores de tesis, puesto que son estos sujetos quienes se encargan de dirigir y revisar las tesis de grado durante todo el proceso de elaboración, con la intención de que antes de que se impriman, estas cuenten con los requisitos académico-científicos necesarios. Tomando en cuenta lo anterior, nuestro planteamiento de problema se formula de la siguiente manera:

**¿Qué relación hay entre las prácticas de los directores y lectores de tesis de la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y la Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU) con la producción y valoración de tesis?**

## **Supuesto de investigación**

Las prácticas de dirección y revisión de los directores, asesores y lectores de tesis del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y del programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU) condicionan las características de las tesis producidas.

## **Objetivos de investigación**

- Describir el proceso de producción y valoración de tesis en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y el programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU).
- Explicar cómo se relacionan las prácticas de los directores, asesores y lectores de tesis en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH y el programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU) con la producción y valoración de tesis.
- Explorar qué papel juega la originalidad durante el proceso de producción de tesis de maestría.

## **Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es el proceso de producción y valoración de tesis en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH y el programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU)?
- ¿Qué agentes están implicados en el proceso de producción y valoración de tesis?
- ¿Cuáles y cómo son las prácticas de los agentes implicados en la producción y valoración de tesis?
- ¿Qué papel juega la originalidad durante los procesos de producción y valoración de tesis?

## **Población**

Las instituciones educativas en las cuales se realizó la investigación es Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y el Institut für Erziehungswissenschaft (IFE por sus siglas en alemán) de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU).

## **Selección de la muestra**

Los sujetos informantes principales de nuestro objeto de investigación se mencionan a continuación:

- Para investigar el caso del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, los criterios para seleccionar a los sujetos de investigación fueron:
  - Que los sujetos tuvieran experiencia como directores, asesores o lectores de tesis en el nivel maestría.
  - Que los sujetos formaran parte de la plantilla profesoral del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.
  - Que los sujetos tuvieran disponibilidad de ser entrevistados.
- Para investigar el caso del programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU). Los criterios de selección de la muestra se mencionan a continuación:
  - Que los sujetos de investigación fueran alumnos de nacionalidad alemana.
  - Que los sujetos de investigación estuvieran estudiando actualmente una maestría relacionada con las ciencias de la Educación.
  - Que los sujetos de investigación estuvieran actualmente elaborando su tesis de maestría.
  - Que los sujetos de investigación tuvieran la disponibilidad de ser entrevistados.

- Mientras que los sujetos informantes secundarios fueron:
  - Alumnos que estaban cursando en el momento de la investigación, la maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH. Estos sujetos informantes fueron de alguna manera secundarios puesto que solo fueron consultados para un primer acercamiento a nuestro objeto de estudio.

## **Metodología**

Como lo mencionan Latorre, Rincón y Arnal, citados por Rodríguez y Valdeoriola (2009:31): “Otro aspecto del proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es el plan o esquema de trabajo del investigador...El método se traduce en un diseño que refleja el plan o esquema de trabajo del investigador.” Como un ingrediente esencial en una investigación científica se describe la metodología que se decidió seguir para el estudio de nuestro objeto de estudio.

De acuerdo con King (2009) el Estudio de Casos es un método aceptable para hacer investigación en las ciencias sociales. Se puede sostener que un estudio de caso es *"una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes"* (Yin: 1994,13). Se consideró la viabilidad de utilizar este método para estudiar nuestro objeto de estudio por las características del mismo:

1. Se trata de un tema actual que requiere de una exploración considerable.
2. Los casos que se eligieron— el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y del programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU)— se encuentran insertos en contextos diferentes.
3. La relación entre el contexto y el objeto que se estudia es determinante conocerla y comprenderla para poder dar una explicación científica al respecto.



## **Características y ventajas del estudio de casos como método de investigación**

- ✓ La característica principal de un estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se conoce muy bien, no se toma en cuenta la diferencia que hay entre otros sino lo que es, lo que hace (Stake, 1995). Al respecto, explicar científicamente lo que acontece en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y el programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU) es una de las principales finalidades de nuestra investigación.
- ✓ Este tipo de estudios nacen de la necesidad o deseo de entender un fenómeno social complejo, puesto que permite a los investigadores detectar las características más representativas y holísticas de los eventos y/o fenómenos de la vida real (Escudero, Delfín y Gutiérrez: 2012). Al respecto Morra (2009) también comenta que mediante este método de investigación existe la posibilidad de aprender acerca de la complejidad de una sola unidad de un todo, basado en una comprensión exhaustiva de esa unidad, obtenida a través de una comprensión y un análisis extensivo. Por lo tanto, puesto que la teoría aquí aplicada para explicar nuestro objeto de investigación—la Teoría de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu— nos permite conocer la complejidad holística del mismo, se encuentra bastante pertinente utilizar el método de Estudio de Casos.
- ✓ Este método de hacer investigación, permite estudiar las interrelaciones y contextos naturales del problema planteado, puesto que permite percatarse de las particularidades y los matices de un objeto de estudio en concreto (Escudero, Delfín y Gutiérrez: 2012). Efectivamente, nuestro tema de estudio— Las prácticas de los directores y lectores de tesis relacionadas con producción y valoración de tesis— busca encontrar todas aquellas interrelaciones existentes tanto entre sujetos como con el contexto social que determinan las formas de producir y valorar los trabajos de tesis del nivel maestría. Aquí resulta pertinente destacar que de acuerdo con Stake

(1999:11) que una de las ventajas del método de casos “*es que permite el estudio de la particularidad mediante la interacción de los contextos, lo cual permite entender su complejidad.*”

- ✓ Otra de sus bondades es que puede aplicarse a casos simples y complejos, bien puede tratarse del caso particular de un sujeto o bien de una clase, colegio, región o país (Eisman, Colás y Hernández (1998). Efectivamente, el Método de Casos se acomoda perfectamente para poder estudiar los contextos y sujetos elegidos ya mencionados anteriormente puesto que son casos medianamente complejos.
- ✓ El estudio de casos regularmente se apoya de diferentes técnicas de recolección de datos como la observación directa y la entrevista de los individuos involucrados en el objeto de investigación (Escudero, Delfín y Gutiérrez 2012). Aprovechando esta particularidad del Método de Casos, se decidió utilizar la técnica de la entrevista—específicamente la entrevista semiestructurada— como la principal técnica de recolección de datos.

### **Tipos de estudios de casos**

De acuerdo con Eisman, Colás y Hernández (1998: 257) existen tres modalidades de estudios de casos:

- ✓ Estudio de casos intrínsecos: El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema en particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a un niño en concreto, un caso clínico o curricular.
- ✓ Estudios de casos instrumentales: Pretenden aportar entendimiento sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como atípico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa.
- ✓ Estudio de casos colectivos. Se estudian casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes,

pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Nuestro objeto de estudio puede colocarse en esta categoría por las características que ya se han venido describiendo.

- ✓ El estudio de caso tiene una ventaja distintiva cuando en un estudio se tiene una pregunta de investigación del tipo “cómo” y “porqué” acerca de un grupo de asuntos contemporáneos, acerca de los cuales el investigador tiene poco o nulo control (Yin,1994). Esta es otra de las razones por las cuáles se ha elegido este método para estudiar nuestro objeto de estudio, pues efectivamente lo que se pretende es dar respuesta a las preguntas “cómo” y “porqué” acontecen las prácticas de producción y valoración de tesis en los programas de maestría elegidos.

### **El primer acercamiento al objeto de estudio**

Para realizar un primer acercamiento al objeto de estudio elegido se realizaron las siguientes actividades:

- Para sustentar los primeros apartados de esta tesis se ha realizado investigación documental, se han consultado todo tipo de fuentes tanto electrónicas como impresas. También fue necesario consultar algunos documentos oficiales como por ejemplo:
  - ✓ El Reglamento del posgrado del ICSHU. Es este documento se pudieron encontrar algunas reglas que la UAEH ha establecido para regular el proceso de producción y valoración de tesis.
  - ✓ La convocatoria publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para otorgar el reconocimiento a las mejores tesis de posgrado. En dicho documento se hallaron los criterios de evaluación de que el COMIE considera para evaluar las tesis concursantes.
- Se elaboró un perfil profesional de los directores y lectores de tesis de grado del programa de Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) de la UAEH. Esta información se recolectó revisando los archivos relacionados con el profesorado que labora en la MCE, mismos que se encuentran bajo el resguardo de la Coordinación de la MCE. Esta actividad se realizó con la intención de conocer

los antecedentes profesionales de los directores y lectores de tesis y poder hallar algún vestigio que pudiera darnos luz para explicar nuestro objeto de estudio. Esta información se puede consultar en el ANEXO 4 del presente documento.

- ✓ Formación profesional (nombre de su licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado, así como los nombres de las instituciones educativas donde obtuvieron dichos grados académicos).
  - ✓ Ocupación actual.
  - ✓ Experiencia como directores y lectores de tesis (de licenciatura, de maestría y doctorado)
- Se realizaron acercamientos a la lectura y análisis de las tesis de maestría de los egresados de la quinta generación del programa de maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Se eligieron al azar algunas tesis de esta generación y también al azar se eligieron algunas porciones de texto de las mismas y se analizaron con la ayuda de un software gratuito online para comprobar o descartar la posibilidad de plagio académico. Afortunadamente en ninguno de los casos se encontró plagio, por el contrario se comprobó que desde este punto de vista, estas tesis se pueden considerar originales, puesto que no son copia exacta de otros trabajos.
  - Se ha elaborado un Perfil Socio-gráfico de los maestros egresados de la 5ta generación del programa de maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Esta información se consideró importante para poder conocer las características de los sujetos que fueron elegibles y aceptados por la comunidad académica de la MCE de la UAEH. A la vez esta información puede ayudar a comprender nuestro objeto de estudio al momento de contrastarla con los puntos de vista de los principales informantes —los directores y lectores de tesis—. Estos perfiles socio-gráficos pueden consultarse en el ANEXO 5 donde aparecen los siguientes datos:
    - ✓ Estado civil.
    - ✓ Lugar de procedencia.
    - ✓ Perfil profesional

- ✓ Universidad de procedencia.
- ✓ Ocupación.
- ✓ Número de titulados premiados con Mención Honorífica.
- Con la finalidad de conocer de forma general el impacto y la influencia de las prácticas de los directores, asesores y lectores sobre el proceso de producción de tesis, se les hizo tres preguntas a maestrandos que en el momento de la investigación cursaban la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH:
  - ✓ ¿Cuál era su proyecto de investigación al iniciar sus estudios de maestría?
  - ✓ ¿Ha venido cambiando su tema de investigación durante el curso de la maestría?
  - ✓ ¿A qué se han debido esos cambios?

### **La entrevista como técnica de recolección de datos**

Puesto que de acuerdo con Escudero, Delfín y Gutiérrez (2012) la entrevista es una técnica de recolección de datos válida en el método de estudio de casos se considera importante dar a conocer algunas generalidades de la misma. También es preciso aclarar mediante esta técnica se ha recolectado la mayoría de la información sobre nuestro objeto de estudio.

La entrevista es uno más de los instrumentos cuyo propósito es recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda y detallada. Además es una herramienta que se adapta al contexto y a las características del entrevistado (<http://riem.facmed.unam.mx>). Una entrevista puede definirse como *"una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar"* (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983: 208). Pero también es posible concebirla como *"la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto"* (Canales, 2006:163).

## **Tipos de entrevistas**

De acuerdo con Flick (2007: 89-109) se reconocen los siguientes tres tipos de entrevistas:

- ✓ Entrevistas estructuradas o enfocadas: las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- ✓ Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario. Es pertinente aclarar que nuestro instrumento de investigación se basó en el formato de este tipo de entrevista. Precisamente se eligió por todas las ventajas que ofrece una entrevista semiestructurada.
- ✓ Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación.

## **Fases de la entrevista**

Con base en la clasificación mencionada se identifica que cada tipo de entrevista tiene su peculiaridad, sin embargo, en el momento de su desarrollo se presentan determinados momentos homogéneos. Estos momentos o fases de la entrevista son los siguientes (<http://riem.facmed.unam.mx>):

- ✓ Primera fase: preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria. Más adelante en este mismo documento se describe el proceso de cómo se fue elaborando nuestro instrumento de investigación.
- ✓ Segunda fase: apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación. Esta fase se cumplió en cada entrevistada realizada durante nuestra investigación.
- ✓ Tercera fase: desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere. Para fortuna nuestra, todas las entrevistas realizadas se llevaron a cabo exitosamente.
- ✓ Cuarta fase: cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio. Aquí es importante aclarar que solo en algunos casos los entrevistados manifestaron un deseo por profundizar más en el tema, la mayoría consideró que el contenido y tiempo de la entrevista eran suficientes.

## La aplicación de la entrevista semiestructurada

Para aplicar las entrevistas tanto a los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) como a los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster (WWU) se siguieron las recomendaciones de Martínez (1998: 65-68):

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación. Cada entrevista duró alrededor de cuarenta minutos y se llevaron a cabo en los cubículos de los profesores—en el caso del contexto mexicano, mientras que en el caso del contexto alemán, las entrevistas se realizaron en los cubículos de la biblioteca universitaria.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla. Efectivamente justo antes de iniciar la entrevista se les leyó cuál era la finalidad de la entrevista. Todos los entrevistados aceptaron que la entrevista se grabara en formato de audio mp3.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación. Efectivamente con el permiso de los entrevistados se tomó nota solo de algunos datos personales que serían necesarios para nuestra investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios. Al respecto, incluso se cuidó que nuestra comunicación corporal no diera indicios de aprobación o desaprobación.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. Efectivamente, hubo



ocasiones que se modificó el orden de las preguntas debido a que el entrevistado daba la iniciativa para hacerlo, sin embargo sí se realizaron todas las preguntas inicialmente planeadas, es decir, el orden no fue siempre el mismo pero no se perdió la meta de preguntar sobre todo aquello que interesaba conocer.

- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas. Al respecto, incluso antes de iniciar la entrevista se les sugirió a cada uno de los entrevistados que si por alguna razón ellos necesitaban suspender o interrumpir la entrevista por razones importantes, solo necesitaban darme una señal. Por parte nuestra, nunca se interrumpió en ninguna forma el momento de la entrevista.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. En este caso, siempre se buscó una forma respetuosa y sutil para poder adquirir la información que nos interesaba de parte de los entrevistados.

### **El piloteo del instrumento de investigación**

Para pilotear nuestro instrumento de investigación se realizaron cinco entrevistas a profesores investigadores con experiencia como directores y lectores de tesis del nivel maestría. Estos sujetos formaban parte del programa de la Maestría en Educación impartida en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). Estas entrevistas piloto se realizaron con el fin de poner a prueba y mejorar nuestro instrumento de investigación antes de aplicarlo a los sujetos reales de investigación. No fue fácil poder conseguir una cita con los profesores investigadores de la UAT para poder aplicar la entrevista piloto, puesto que sus tiempos disponibles eran muy escasos, de hecho se pretendía pilotear nuestro instrumento de investigación a una mayor cantidad de sujetos pero no fue posible. Cada entrevista piloto fue audiograbada, posteriormente se transcribieron y después se analizó cómo había sido la efectividad de cada pregunta con el apoyo de nuestro Director de Tesis. Esencialmente se analizó si las preguntas

habían sido las pertinentes o si necesitaban ser ajustadas. Algunas preguntas se eliminaron mientras que otras se añadieron, según se consideró necesario.

### **Los instrumentos de investigación**

- Conforme se fue piloteando el instrumento de investigación se fue ajustando el diseño del mismo hasta llegar a tener la versión final, la cual puede ser consultada en el ANEXO 1 ubicado al final del presente documento, denominado «Instrumento de Investigación: Guía de entrevista en español para profesores de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH». Este instrumento de investigación fue aplicado a diez profesores investigadores de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH que cubrían los criterios de selección acordados. Este mismo instrumento de investigación fue posteriormente traducido al idioma alemán con el objetivo de ser aplicado a profesores universitarios alemanes que tuvieran características homólogas a los profesores mexicanos entrevistados. Este instrumento se puede consultar en el ANEXO 2 al final de este documento, denominado «Instrumento de investigación: Guía de entrevista en alemán para profesores de la WWU». Al respecto, se realizaron todos los esfuerzos posibles para aplicar dicho instrumento a catedráticos del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU pero desafortunadamente no se tuvo éxito. En primer lugar, fue complicado ubicar a los profesores; en segundo lugar, una vez ya ubicados, se recibió la sugerencia de enviar el instrumento de investigación en forma electrónica a sus cuentas de correo pues los profesores no tenía tiempo para poder entrevistados personalmente; en tercer lugar, a pesar de haber enviado el instrumento a la cuentas de correo de estos profesores, no se recibió ninguna respuesta de parte de ellos. En tal virtud se buscó la alternativa de obtener la información requerida mediante entrevistas a estudiantes alemanes que actualmente estuvieran estudiando la Maestría en Arte y Educación—es preciso aclarar que esta situación cambió los planes iniciales de la investigación, puesto que la idea inicial era realizar un estudio de casos comparado entre los profesores mexicanos y los profesores alemanes. Sin embargo, se debe

reconocer que mover nuestra atención hacia los estudiantes alemanes en lugar de los profesores fue profundamente provechosa—. Una vez determinada la idea de entrevistar a alumnos en lugar de los profesores se procedió a adaptar el instrumento de investigación. Este instrumento fue traducido al idioma inglés con el propósito de facilitar la comunicación entre el entrevistador y los entrevistados, puesto que se tenían algunas dificultades para poder realizar las entrevistas en el idioma alemán, es decir, no se tenía suficiente dominio del idioma alemán, pero sí del inglés, de hecho fueron los mismos alumnos alemanes quienes sugirieron esta idea. Se localizaron a los estudiantes y se les aplicó la entrevista. El instrumento aplicado a estos sujetos se puede consultar en el ANEXO 3, ubicado al final de este documento, denominado «Instrumento de investigación: Guía de entrevista para maestrantes alemanes».

### **Codificación de los registros.**

Para sistematizar los registros, es decir, las respuestas de nuestros entrevistados, se consideró necesario codificarlas. Para comodidad nuestra se elaboró por iniciativa personal la siguiente señalización:

SEÑALIZACIÓN	SIGNIFICADO
E	Entrevistado o entrevistada.
M	Mexicano. Especificando la nacionalidad del entrevistado o entrevistada.
A	Alemán(a). Especificando la nacionalidad del entrevistado o entrevistada.
D	Doctor (a). Refiriéndose al grado de estudios del Entrevistado o Entrevistada.
M	Maestro (a). Refiriéndose al grado de estudios del Entrevistado o Entrevistada.
L	Licenciado (a). Refiriéndose al grado de estudios del Entrevistado o Entrevistada.
R	Respuesta
1, 2, 3, 4, 5...etc.	Representa el número de respuesta de la entrevista aplicada o cuestionario aplicado.

Tabla 1. Codificación de los registros. Elaboración propia.

## **El proceso de Teorización**

En el apartado denominado «Análisis de los Hallazgos» ubicado en este mismo documento pero más adelante, se podrá observar un proceso de teorización, donde el entrevistador percibe, contrasta, compara, agrega y ordena categorías y sus propiedades, establece nexos, enlaces o relaciones y especula. Esto implica reflexionar en los contenidos de las entrevistas a través de la triangulación (integración de elementos teóricos, documentos y testimonios) y de esta forma se lleva a cabo la interpretación de los resultados (<http://riem.facmed.unam.mx>).

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS

### a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.

- Se observó que la normatividad institucional influye en los directores, asesores y lectores de tesis que participan en la Maestría en Ciencias de la Educación en la forma de producir y valorar las tesis.
- Otro tipo de normatividad que impacta el proceso de elaboración de tesis son las reglas y estrategias de trabajo que establecen los directores y asesores de tesis con sus tutorados.
- Se halló que los avances del proceso de elaboración de tesis depende principalmente de la disponibilidad y flexibilidad de trabajo tanto de directores y asesores de tesis como de los tutorados, pero son estos últimos regularmente los que quedan sujetos a la disponibilidad y flexibilidad de los primeros. Como un derivado de lo anterior se encontró que recurrentemente los directores de tesis afirmaron la existencia de dos tipos de tesis: los que son autónomos y los que son dependientes. Dependiendo del tipo de tesis, los directores de tesis y asesores de tesis establecen o adoptan un plan de trabajo.
- Se identificó que las opiniones respecto a los apartados que debe llevar una tesis son variadas, destacando en los directores, asesores y lectores de tesis el factor «experiencia de revisar tesis» como determinante en las prácticas de producción y valoración de tesis. Hay coincidencia en cuanto a los apartados que debe contener una tesis pero no ocurre lo mismo en cuanto al valor que le otorgan a estos apartados, es decir, cada profesor investigador considera a cierto apartado de la tesis como el principal o central.
- Se identificó que no hay un acuerdo entre los directores, asesores y lectores de tesis sobre la cantidad correcta de páginas que debe poseer una tesis de grado, pero sí hay una postura que asume que la cantidad de páginas no garantiza la calidad de las tesis y que todo depende del tema, además se considera

pertinente e importante la capacidad de los tesisistas para escribir de forma sintética y clara. Es importante destacar que casi ningún director, asesor o director de tesis pudo mencionar algún fundamento científico que norme la cantidad de páginas de una tesis.

- Se halló que no existe un acuerdo común entre los directores, asesores y lectores de tesis respecto a una posible cantidad correcta de referencias bibliográficas para sustentar una tesis de grado, pero sí una sugerencia de que sean fuentes actuales y confiables.
- Se encontró que cada director, asesor y lector de tesis otorga diferentes grados de confiabilidad a cierto tipo de fuentes, pero la mayoría menciona que el tipo de fuentes bibliográficas sugeribles para sustentar una tesis de grado deben ser fuentes reconocidas internacionalmente publicadas por editoriales serias o bien trabajos publicados en revistas o eventos de prestigio, es decir, trabajos que han sido sometidos a juicio por expertos. También se recomienda mantener un equilibrio bibliográfico entre autores clásicos y actuales.
- Se encontró que en la lista de reglas y regularidades relacionadas con la producción de tesis, figuran aquellas destinadas a penalizar las posibles prácticas deshonestas durante el proceso de producción de tesis.
- Se identificó la normatividad que regula o determina el plazo que tienen los lectores de tesis para revisar dichos documentos, además de las implicaciones que esto implica.
- Se encontró que el proceso de revisión de las tesis de grado está fuertemente presionado por los tiempos que establece tanto la coordinación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Unido a lo anterior, se encontró que la urgencia de cumplir con los indicadores de titulación que demanda CONACYT dificulta el trabajo de los lectores de las tesis de grado, orillándolos muchas de las veces a realizar lecturas apresuradas de los documentos, limitando de esta forma su oportunidad de aportar más y mejores sugerencias para mejorar las tesis.

- Se identificó que los directores, asesores y lectores de tesis no obtiene un beneficio económico considerable por su labor. Pero sin embargo, consideran que es de gran valor ante CONACYT, ante el SNI o bien ante el PROMEP, el haber fungido como director, asesor o lector de tesis.
- Se identificó que los profesores-investigadores que participan en los comités revisores de tesis prefieren participar como Director de Tesis, puesto que ocupar esta posición les brinda más beneficios.
- Se encontró que los directores, asesores o lectores de tesis consideran de gran valor el hecho de adquirir más conocimiento durante el proceso de producción de tesis.
- Se encontró que los directores, asesores y lectores de tesis de grado, reconocen que les ha tomado tiempo aprender a «ser director, asesor o lector de tesis».
- Se identificó que las disposiciones de los directores, asesores y lectores de tesis de grado han venido cambiando en la medida que adquieren más experiencia. Sin embargo, no asumen las mismas disposiciones en el proceso de producción y valoración de tesis, sino más bien, dependen de la posición que les toque asumir en el comité revisor de la tesis asignada.
- Se identificó que en el programa de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, existe una larga lista de «filtros» —administrativos, académicos y científicos— para seleccionar a los alumnos.
- Se halló que la mayoría de aspirantes atraídos por el programa de maestría en Ciencias de la Educación radican cerca de la ciudad de Pachuca, no todos poseen un perfil profesional directamente relacionado con las Ciencias de la Educación, pero al menos, guardan una relación con las Ciencias Sociales y Humanidades, la mayoría son mujeres, existe un balance entre sujetos casados y solteros y sus edades oscilan entre los 27 y 35 años de edad.

- Se encontró que regularmente los directores de tesis tratan de alinear los intereses investigativos de los alumnos a los intereses investigativos de ellos o bien intentan ajustarlos a las líneas de investigación que fomenta el programa de maestría de la UAEH.
- Se halló que constantemente los directores de tesis se enfrentan al reto de dirigir tesis cuyos temas no son de su dominio, en consecuencia se ven en la necesidad de ejecutar planes emergentes de intervención.
- Se halló que las opiniones de los directores de tesis acerca de qué es una «buena tesis» son diversas y no existe un consenso al respecto. Algo similar ocurre con las concepciones sobre una tesis «original».
- Se encontró que producir tesis «originales» no es la meta principal, sino más bien aparece como objetivo ideal y secundario que no siempre se alcanza.
- Se detectó que existe una alta probabilidad de que las tesis de grado no sean revisadas adecuadamente como consecuencia de algunas malas prácticas que se llevan a cabo entre los directores, asesores y lectores de tesis durante el proceso de producción y revisión de dichos documentos.
- Se identificaron dos expectativas respecto a la producción de tesis. En primer lugar, el objetivo de generar conocimiento y en segundo lugar, la creencia de que mediante el ejercicio intelectual de elaborar una tesis se desarrollan habilidades investigativas en los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación.
- Se encontró que la Illusio de los profesores-investigadores del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación es casualmente que los alumnos adquieran el *habitus científico* de un sujeto investigador, esto implica que toda la constelación de códigos —reglas explícitas y regularidades implícitas— que condicionan la producción científica se encarnen en ellos. Sin embargo, los resultados también sugieren que este objetivo no siempre es posible lograrlo.



**b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación (MAE) de la WWU.**

- Se halló que existe una variedad de reglas y regularidades que condicionan el proceso de producción y valoración de tesis. Por ejemplo, se encuentran normados los siguientes elementos: el tamaño de las tesis, el número y tipo de fuentes bibliográficas, las penalizaciones para corregir prácticas científicas deshonestas, y el tiempo límite para concluir las tesis.
- Se encontró que las condiciones de trabajo entre los tesistas y los directores de tesis son determinadas principalmente por las reglas que los directores de tesis establecen durante el proceso de elaboración de las tesis.
- Se identificó que en la Maestría en Arte y Educación, los profesores no obtienen ningún tipo de estímulo económico extra por su labor como directores o revisores de tesis, sino más bien esta labor forma parte de sus labores cotidianas.
- Se encontró que los alumnos reconocen que sus directores de tesis poseen una gran experiencia investigativa y se sienten satisfechos al trabajar en conjunto con ellos.
- Se halló que en la Maestría en Arte y Educación, poder fungir como director o revisor de tesis demanda poseer como mínimo el grado de doctorado y ser docente-investigador de tiempo completo.
- Se identificó que normalmente es el director o directora de tesis la que asume una disposición más comprometida, en comparación con el catedrático de apoyo.
- Se identificó que en el caso particular de la Maestría en Arte y Educación, la lógica del campo magnético no es muy complejo pero sí amplio, pues la procedencia de los jóvenes que ingresan a la Maestría en Arte y Educación es multinacional, lo que sugiere que el campo magnético de este programa educativo tiene un amplio alcance.

- Se encontró que los estudiantes de la Maestría en Arte y Educación, argumentan que regularmente los directores de tesis intentan imponer sus propias ideas sobre su proceder al momento de elaborar sus tesis de grado.
- Se identificó que entre los estudiantes alemanes entrevistados, el concepto de «buena tesis» tiene diferentes interpretaciones. Algo similar ocurre con las concepciones sobre una tesis «original».
- Se halló que desde el punto de vista de los alumnos de la Maestría en Arte y Educación, lo que le da sentido al acto de escribir una tesis, es dar solución a problemas reales del contexto social.

## **Análisis de los resultados**

### **El *campo de juego, habitus, normas y regularidades* en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

#### **a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

El campo científico de las Ciencias Sociales y Humanidades es un campo de juego. Ver a este campo científico desde esta perspectiva, nos permite percibir que para elaborar una tesis de maestría, existen y coexisten reglas distintas como ya se ha explicado anteriormente —estas son las reglas del juego—. Por otro lado, podría decirse que el objetivo del «juego» institucional del programa de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, es formar investigadores con las habilidades y destrezas suficientes para producir conocimiento científico que contribuya al desarrollo de la región y del país ([www.uaeh.edu.gob](http://www.uaeh.edu.gob)). En consecuencia, los sujetos inscritos en el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación cursan las materias contempladas curricularmente en el plan de estudios de dicho programa y al mismo tiempo ejercitan sus nuevos conocimientos y habilidades investigativas mediante el ejercicio concreto de la elaboración de una tesis—.

Es así que el «juego» de «hacer investigación» posee su respectiva normatividad. Se identifican hasta el momento, la presencia de dos tipos de reglas: las reglas explícitas—aquellas que están presentes en el Reglamento Interno de las Instituciones de Educación Superior. Aquí cabe aclarar que esta normatividad explícita sobre las bases para elaborar la tesis de grado es muy escasa y se reduce a establecer lineamientos muy generales y poco específicos. Se trata de sencillas reglas que se enfocan en normar «la forma o estructura», pero en cuanto «al fondo contenido» de lo que se trata en las tesis, se dice muy poco o prácticamente nada— (Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UAEH). Por otro lado, se encuentran las reglas implícitas —aquellas que no

aparecen en los Reglamentos Institucionales pero que en la práctica, entre los directores de tesis, se llevan a cabo como una especie de «usos y costumbres».

De acuerdo a los resultados de nuestra investigación, se observó que la normatividad institucional influye en los directores, asesores y lectores de tesis que participan en la Maestría en Ciencias de la Educación en la forma de producir y valorar las tesis. Las reglas que tanto, autoridades institucionales —coordinadores de programas de maestría, directores de Institutos o facultades, colegiados académicos, etcétera— como instituciones y organizaciones de alta influencia, tales como el SNI y el CONACYT se imponen sobre estos agentes. Es por ello que los conceptos de regla y regularidad entran en juego al momento de reflexionar sobre cómo evalúan un trabajo de tesis los directores o lectores de las mismas, qué condiciona el proceder de estos sujetos al momento de valorar estos trabajos académico-científicos, al igual que cuestionar sus parámetros y el origen de los mismos.

La normatividad institucional respecto a las opciones de titulación determina directamente la posibilidad u obligatoriedad para que en la maestría en Ciencias de la Educación (MCDE) se elaboren tesis de grado. Como se puede percibir a continuación, el hecho de que el programa de la MCDE de UAEH tenga un enfoque investigativo y no profesionalizante demanda en consecuencia la elaboración de una tesis:

Porque es la única forma que está establecida en esta institución para poder obtener el grado. No, no tienen otra opción. (E4DR2)

...para un programa orientado hacia la investigación, tienes que fortalecer más las habilidades y competencias investigativas de cuestionar, de indagar, de sobre todo seguir buscando, por eso es obligatorio hacer la tesis. (E7DR2)

La tesis es un documento de carácter recepcional como lo dice el reglamento... Entonces en ese plano es muy importante distinguir. Si los chicos que terminan una maestría ven la tesis como esa oportunidad de desarrollar y de mostrar su madurez intelectual, seguro que el trabajo va a tener primero una difusión, que esa sería lo primero. (E8DR2)

Bueno es que precisamente el perfil de ingreso a una maestría en el caso de maestrías con énfasis en la investigación es precisamente la capacidad que tengan para identificar problemáticas regionales, estatales, nacionales. Pero sobre todo, que sean capaces de identificar esas problemáticas y a partir de esa identificación, den cuenta de lo que está sucediendo a partir de generación de conocimiento. Porque esa sería la fase de la maestría, de identificar qué está sucediendo en el contexto educativo, social, político, económico que ellos necesitan indagar, que necesitan saber. ¿Por qué está sucediendo? y una manera de mejorarse ellos mismos de profesionalizarse desata desde la investigación. Porque la investigación les va a dar los elementos para realmente llevar este proceso cuando hablamos de una maestría de investigación educativa. Entonces la investigación tiene que presentarse en un documento académico. Primero en los avances, en los ensayos y luego en los apartados de la tesis. Y esos apartados de la tesis pues precisamente contienen ese proceso de cómo se va registrando todo ese conocimiento que existe previo a lo que él quiere hacer, y después posterior a lo que él llega con su propia investigación. (E10DR2)

Otro tipo de normatividad que impacta el proceso de elaboración de tesis son las reglas y estrategias de trabajo que establecen los directores y asesores de tesis con sus tutorados:

Se programan fechas, ellos vienen aquí. Se revisan sus avances, se les asignan tareas, actividades que tienen que hacer con el tiempo, regresan a los 15 días, al mes, al otro día si es posible. Me envían sus avances vía internet. Sí, yo no trabajo documentos escritos por lo regular, todo es virtual. Es mucho más fácil. Entonces pues esa es la forma, la dinámica. A veces les ayudo, les identifico cómo hacer búsqueda de material informativo dentro de la red porque pensaría uno que realmente saben buscar información y no. O sea, no, se les dificulta. Entonces, aquí tengo el equipo, juntos trabajamos aquí 2, 3 horas, 4 horas, el tiempo que yo disponga y dispongan ellos. Y ese es el modo. Vienen aquí, se llevan tarea, trabajan allá por lo virtual y así es como es todo. (E1DR3)

Primero oriento a los alumnos para que conozcan bien el centro de investigación, que conozcan estas 5 líneas de investigación porque los proyectos tienen que nutrir al centro. No los investigadores tenemos que dar gusto a los diferentes temas. Es

decir, nosotros mostramos cuáles son esas áreas de oportunidad y tratamos de identificar que esos proyectos se nutra a la línea y viceversa. En ese sentido, una vez que identifiquen cuáles de las 5 líneas quieren trabajar, bueno hacemos un amplio estado de la cuestión en el aspecto meso, en el aspecto macro y en aspecto micro, hacemos una amplia búsqueda en centros de investigación sobre ese tema en particular, y después sí planteamos bien el problema. (E2DR3)

Yo lo que hago es generar este plan de trabajo, repito, dependiendo de las condiciones o las características de cada alumno, de las condiciones de origen, ya sea un plan de emergente para partir de cero, y tampoco trato de imponer. Si coincide el tema con mis intereses de investigación, bueno pues allí ya, qué bueno, ¿no? Pero muchas veces luego no coinciden. Entonces yo por eso tengo que cuestionar constantemente, decir: “A ver, tu tema sí te lo entiendo y todo, pero lo tienes que saber argumentar. Lo tienes que saber fundamentar para que lo puedas defender ya con argumentos suficientes.” Entonces, allí la cuestión es que te digo, hay 2 estudiantes: uno que no tiene ni idea de lo que quiere investigar, entonces yo tengo que recurrir a un plan emergente, urgente. Y el otro que sí por lo menos más o menos ya le vas diciendo. A lo mejor se puede decir que es un poco más autónomo. Y no tienes que estar allí como que: “Ah, órale. ¿Cuánto llevas? Ya me tienes que entregar esto mañana.” Sino es un poquito más autónoma. (E3DR3)

Pues generalmente la estrategia es recibir el documento escrito, revisarlo y ya en la entrevista con el alumno, pues ir comentando las recomendaciones, que se le dan, si están de acuerdo, si no están de acuerdo, y así se va haciendo en base a los avances que van solicitando en los programas que siempre tienen pues un periodo, se realizan muchas sesiones, todo en dependencia de las necesidades del estudiante. Pero es así: envío de documentos, revisión, y la entrevista. (E4DR3)

Nuestras cuarenta horas de trabajo asignadas contractualmente tienen que ser distribuidas entre docencia, horas de docencia, horas de gestión, horas de difusión, horas de tutoría y horas de investigación, entre otras cosas. Tenemos que elaborar ponencias, que escribir artículos a revistas arbitradas, indexadas y tenemos que, digamos multiplicar esas 40 horas por más. Entonces tenemos la dificultad de tener un plan de trabajo en su máxima expresión. No podemos dedicar el 100% de nuestro tiempo a leer una tesis. Entonces lo hacemos de una manera a veces un poco rápida, una lectura y ya. A veces no nos da tiempo de darle otra lectura.

Entonces en la primera lectura le tenemos que atinar. ¿A qué? ¿Atinarle a qué? Atinarle a los comentarios y las observaciones pertinentes para que el estudiante pueda orientar su objeto de investigación. (E5MR3)

Bueno, como plan de trabajo, pues sí diseñamos junto con el tesista pues un cierto calendario. Y a partir de allí vamos trabajando y a partir de los avances y también con fechas en coloquios, etcétera, todo eso. (E6DR3)

Bueno primero, yo sí soy muy del método. Para mí la disciplina y el orden, el tener un orden es fundamental. Entonces sí me gusta tener muy claro esta parte de la disciplina de cómo vamos a trabajar el uso de un cronograma. (E8MR3)

De acuerdo con las respuestas anteriores puede observarse que los avances del proceso de elaboración de tesis dependen principalmente de la disponibilidad y flexibilidad de trabajo tanto de directores y asesores de tesis como de los tutorados, pero son estos últimos regularmente los que quedan sujetos a la disponibilidad y flexibilidad de los primeros. Como un derivado de lo anterior se encontró que recurrentemente los directores de tesis afirmaron la existencia de dos tipos de tesistas: los que son autónomos, que regularmente son aquellos que conocen su tema de investigación, así como los referentes teórico-metodológicos y los que son dependientes, que suelen ser aquellos que no poseen mucha experiencia en la investigación y que además proceden de carreras profesionales no muy afines con las ciencias sociales. Dependiendo del tipo de tesista, los directores de tesis y asesores de tesis establecen o adoptan un plan de trabajo:

Hay dos casos. Cuando el estudiante tiene desconocimiento del tema o porque nada más plantea el tema por plantearlo, resulta que no conoce nada del tema. Entonces hay que apoyarlo haciendo, consiguiendo un plan emergente, por decir. Entonces hay que partir desde cero. Y este plan supone eso, tratar de que el estudiante se vaya empapando del tema. Ahora, hay estudiantes que de repente tienen a lo mejor una aproximación...en ese caso, a lo mejor no cuesta tanto trabajo porque ya tienen esos *habitus* que es lo que decía o ese *ethos*, esa disciplina y entonces, por lo tanto conocen del tema, a lo mejor no en profundidad pero por lo menos ya han tenido aproximaciones. Entonces en ese sentido no están divagando o no están perdidos, dices: "Bueno ya más o menos ya tiene el tema, ya conoce

más o menos de bibliografía, etcétera”, pues ya tú lo que nomás intentas es que ellos traten de justificar....Entonces bueno, yo lo que hago es generar este plan de trabajo, repito, dependiendo de las condiciones o las características de cada alumno, de las condiciones de origen, ya sea un plan de emergente para partir de cero, y tampoco trato de imponer. Entonces, allí la cuestión es que te digo, hay dos estudiantes: uno que no tiene ni idea de lo que quiere investigar, entonces yo tengo que recurrir a un plan emergente, urgente. Y el otro que sí por lo menos más o menos ya le vas diciendo. A lo mejor se puede decir que es un poco más autónomo. Y no tienes que estar allí como que: “Ah, órale. ¿Cuánto llevas? Ya me tienes que entregar esto mañana.” Sino es un poquito más autónoma. (E3MR3)

Hay tesisas que quieren ser muy dependientes de su asesor, que quieren que el asesor les diga el camino, que les abra, que les vaya haciendo la brecha del camino, que vaya por delante de ellos cortando la hierba para caminar. Y hay unos asesores de tesis que les dicen a su estudiante: “Tú tienes que ir por enfrente cortando la brecha y caminando tú. Yo voy a ir atrás de ti.” Entonces hay una diferencia allí. La diferencia de esto es las diferencias de personalidad, de cada quien. Va a haber estudiantes que van a ser muy dependientes de sus directores o que quieren inclusive que les exigen: “Profesor, atiéndame, profesor léame, profesor dígame en qué estoy mal. Profesor dígame cómo me voy a ir. ¿Ahora para dónde me voy? ¿Qué autores tengo que leer? Deme bibliografía, deme esto, deme aquello.” Hay unos muy exigentes y hay unos que son más independientes, que llegan con iniciativa con el director de tesis, le dicen: “Yo estoy haciendo esto y voy por este camino y pretendo seguir a estos autores y pretendo esto otro y pretendo lo otro.” Entonces uno identifica los 2 tipos de estudiantes. Los que son dependientes y los que no lo son. (E5MR3)

Por supuesto, mira, yo creo que es diferente con cada estudiante. Y tiene que ver con sus expectativas y tiene que ver con su autonomía. Es muy importante promover la autonomía aquí en la investigación. He tenido estudiantes que han sido muy autónomos que se han titulado que han hecho un excelente trabajo y que son los estudiantes que recuperan los aportes de los docentes, de los maestros, y se notan en sus trabajos. Tributan en su trabajo, o sea, hacen un esfuerzo por recuperar eso y plasmarlo en su trabajo. Hay otros que necesitan más seguimiento



sobre todo en la cuestión en la redacción. Entonces bueno, allí sí hay que trabajar mucho en los avances que tienen. (E7DR3)

Fíjate allí de cómo empiezo depende mucho de las capacidades o de lo que ya tenga el estudiante. Hay quienes ya tienen un conocimiento por ejemplo de la disciplina. Con ellos digamos que teóricamente es fácil. Entonces dices: “Bueno, tengo una chica que es psicóloga a lo mejor o pedagoga”, es muchísimo más fácil porque ya tenemos un mismo dominio, un mismo manejo de la información, compartimos enfoques estamos hablando de los mismos términos.” Digamos que la parte teórica es más fácil. Entonces quizás con ella empezamos por la parte teórica. Pero qué tal puedo tener a un estudiante que no, que viene de otra carrera. Que para nada, que es ingeniero y que nunca tuvo idea de qué es educación. Entonces en realidad los únicos conceptos que él tiene y con los que se casa de inmediato para hacer su tesis son con los seminarios. Todos los autores que ve en sus seminarios, sobre esos quieren enfocar y analizar su problema de investigación. Entonces allí es donde veo un poco el problema...Entonces quiere decir que en función de donde yo vea sus fortalezas, por allí empiezo. Para hacerles fácil la investigación. Y de allí empiezo a armar ya el programa. (E8MR3)

También destacan las reglas y regularidades que determinan la estructura y contenido de las tesis:

Pues sí, debe de llevar su carátula, su índice, el abstract. Muchas veces los estudiantes no ponen el abstract y el resumen. Esto ya es un requisito porque la tesis se sube a la plataforma, y eso va a ser difundido a nivel mundial. Entonces imagínate que no pongan el abstract, le están obligando al lector a que se dedique a revisar toda la tesis y eso no beneficia en términos del tiempo no, no, no agiliza en nada. Entonces el estudiante debe llevar el abstract, el resumen, el estilo APA, mínimo media o hasta una hoja, no rebasando más allá de 100 ó 150 palabras. Eso es más que de momentos básicos, luego de allí echarse una introducción explicando el contenido de toda la tesis, luego debe de escribir después de la introducción, el planteamiento de problema, sus elementos, justificación, preguntas generales, específicas, objetivos, lanzarse al marco teórico donde incluye el estado del arte, las teorías que van a fundamentar su investigación. El estado de la cuestión es buscar todas las investigaciones que se han hecho en todo el mundo,

en los últimos 3, 4 ó 5 años con respecto al tema. Y luego de allí viene la gran parte, el gran rubro de la metodología que sería el apartado III, central explicando diseño, tipo de estudio, la muestra, técnicas de instrumentos, definición de variables, las hipótesis, supuestos, si es cuanti o cuali, el procedimiento, la explicación del análisis de datos, que muchas veces lo botan los estudiantes, debe explicar cómo lo organizó. Posteriormente, pues ya vienen los resultados, conclusiones y las referencias y anexos. Esos son los elementos básicos que debe llevar una tesis. (E1DR6)

Entonces yo lo que veo es que una buena tesis efectivamente tiene que tener ciertos elementos, sí de forma y de fondo, pero más de fondo. Y estos elementos de fondo tiene que ver con saber plantear el objetivo centrado en investigación, saber plantear un problema de investigación, saber plantear una buena justificación y argumentación del por qué y para qué, o por qué es importante investigar el tema que se está tratando. Y lógicamente eso tiene que estar bien articulado con la propuesta metodológica que se va a ir trabajando a lo largo del documento. Y es eso, es como una armonía entre varios elementos de la teoría, la metodología, pero que esta teoría y esta metodología van de la mano siempre con tu objetivo de investigación. (E3MR6)

En las respuestas anteriores se puede percibir las complejas y variadas opiniones respecto a los apartados que debe llevar una tesis, destacando en los directores, asesores y lectores de tesis el factor «experiencia de revisar tesis» como determinante en las prácticas de producción y valoración de tesis. Hay coincidencia en cuanto a los apartados que debe contener una tesis pero no ocurre lo mismo en cuanto al valor que le otorgan a estos apartados, es decir, cada profesor investigador considera a cierto apartado de la tesis como el principal o central, aquí no coinciden siempre los distintos directores, asesores y lectores de tesis.

Por otro lado, el número de páginas de la tesis también abedece a una serie de reglas y regularidades:

Mira, yo he revisado las tesis, y he visto tesis de doctorado que van de 50 a 200 hojas, ¿no? Pero por lo regular una tesis debe ser de 70 o unas 150 hojas, creo que es muy decente. (E1DR8)

Hay ciertos criterios que definen las instituciones y por ejemplo, cuando se hace una tesis por ejemplo en licenciatura, bueno por lo regular, no debe pasar de las 100 hojas, ¿no? Y por ejemplo, cuando es de maestría, quizás no debe pasar más de 150 hojas ó 140 o algo así. O incluso que no pase de las 200 por lo mucho. ¿No?, 180, no sé, 170. Eso depende de las instituciones, lo que te demandan las instituciones. También depende mucho del director de tesis... Bueno, yo digo que la extensión pues muchas veces no da cuenta tampoco de la calidad de la tesis. Puede haber tesis con menos páginas por ejemplo, con 100, y puede ser una excelente tesis. Puede haber tesis de 300 páginas ó 200, y pues pura paja. Ahora sí que depende. (E3MR8)

Yo me iría por ahí por los 70. Si pudiera ser menos. Porque así, hacemos poco caso de esa competencia que hay que tener para la investigación, esa habilidad de sintetizar la información que demuestras que te han interiorizado esa información y hay información, hay conocimiento y eres capaz de expresarla y convencer en el discurso a las personas que te escuchen. (E4DR8)

Yo creo que no debe de ser tan extensa que te de flojera leer un tabique pero tan poco tan escueta que tú sientas que faltó desarrollar el tema. Entonces debe haber un término medio. Pero yo he visto tesis de 150 hojas donde perfectamente desarrollan bien todos sus argumentos y todo. Pero yo he visto unas de 100. Y he visto unas de 500 hojas. Entonces por ejemplo, ¿no? Esas de casi de 2 tomos dices tú: —Pues depende del tema—. (E5MR8)

Pues la mayoría de las tesis llegan hasta 200 páginas pero eso no es así como que algo determinante. Dependiendo de la tesis, pueden tener hasta 300. Y ya más ya no porque entonces ya para el lector es como, como que le cuesta trabajo entender muchos aspectos, ya más, ¿no? Al menos que sea una tesis de tipo etnográfica sí podría llevar más páginas. (E6DR8)

La tesis la hacen más en términos no de extensión de cuartillas sino de número de palabras. Entonces allí depende de, en el programa no hemos establecido un límite,

ni mínimo ni máximo. Y pues depende de la claridad de la tesis. Hay algunos que son muy concretos pero claros y hay algunos que incorporan todo en una tesis, ¿no?, de instrumentos, incorporan todo. Depende de cuántos anexos metas y demás. Pero bueno, una extensión específica no la tenemos. Tenemos alrededor que se están trabajando en las tesis de 150, 150 páginas de doble espacio más o menos. Es un número aproximado, como promedio. (E7DR8)

En el posgrado en realidad no hay un número. Más bien creo que lo que determina la cantidad es si se cumple o no el objetivo. Si tú en el marco teórico sientes que en 50 páginas está claro el fundamento, son claros los conceptos, a lo mejor manejas el contexto de la investigación también, y eso te sale perfectamente bien en 50 páginas bien discutidas, está bien. ¿Pero qué tal al otro que lleva 90 de marco teórico? A lo mejor dices: "Pues sí, no se ve tan mal." No se acostumbra a medir en cantidad el producto de la investigación sino lo que guía la cantidad es el nivel de profundidad con el que quieras que vea un lector. Hay quienes son muy descriptivos, y entonces en 30 páginas ya dicen todo. Hay quienes son muy profundos, muy reflexivos, muy críticos y entonces escriben y escriben y escriben y bueno, eso también dices: "Ay, caray, ya párale tantito porque ya llevas 80 y no vamos a acabar." Más bien depende como del nivel de profundidad que le quiere dar. (E8MR8)

Yo no podría dar un número, sino más bien claridad. Alguien puede requerir y ser muy docto en escribir y ser muy minucioso entonces se puede llevar, ¿qué?, 40, 60 cuartillas a lo mejor en ese apartado, mientras que otra persona en 15 ó 20 cuartillas lo puede hacer. Es igual de respetable para mí la cantidad. Lo importante es, ¿qué está transmitiendo es claro lo que se dice?, etcétera. Entonces cada apartado va a depender precisamente de estas habilidades y competencias que hay que respetar. No estaría pensando en una cantidad mínima como tal. Pienso que a lo mejor si pudiéramos pensar, yo pensaría en tesis hasta de, buenas tesis, hasta de 50, 40, 50 cuartillas en total, si hablamos de cuartillas. Estaría pensando desde la introducción, la bibliografía y toda esta situación. La habilidad para escribir es algo que debe de enfocarse en un estudiante de posgrado. Porque si tiene capacidad para exponer oralmente, eso se debe manifestar en la capacidad para escribir. Porque los que nos dedicamos a esto también tenemos que vivir de escribir. Tú puedes ver por ejemplo, aquí la situación. Cuando alguien está en el campo, te

exigen un número mínimo entre mínimo y máximo de palabras o de cuartillas. Entonces debía ser una habilidad, una competencia desarrollada. (E9DR8)

Yo creo que no es tanto la cantidad sino la calidad de ese trabajo. ¿Sí? Entonces yo creo que puedes encontrar una tesis con una capacidad de síntesis increíble que en pocas palabras te dice lo mismo al que tú estés poniendo muchísima información. Entonces yo he encontrado como lectora o como cuando hemos revisado algunos temas de trabajos, tesis de poca extensión pero de un contenido que te dicen todo en pocas palabras. O sea, aquí la capacidad de síntesis es muy importante no tanto la extensión. Es calidad, no cantidad. (E10DR8)

Las respuestas anteriores sugieren que no hay un acuerdo entre los directores, asesores y lectores de tesis sobre la cantidad correcta de páginas que debe poseer una tesis de grado, pero sí hay una postura que asume que la cantidad de páginas no garantiza la calidad de las tesis y que todo depende del tema, además se considera pertinente e importante la capacidad de los tesistas para escribir de forma sintética y clara. También es importante destacar que casi ningún director, asesor o director de tesis pudo mencionar algún fundamento científico que norme la cantidad de páginas de una tesis:

Un documento como tal, pues se supone que debería de haber un documento, ¿no? En la coordinación de maestría, se debe de tener un conjunto de criterios de forma que te permita decir cuál es el mínimo y el máximo de cuartillas. Entonces sí debería de existir. Yo la verdad no he revisado, no he tenido ese tiempo de revisarlo, pero sé que sí debe de existir ese documento. (E3MR8)

Yo no creo que haya un argumento tanto científico. (E4DR8)

No. Bueno yo no siento que haya algo científico... ¿Por qué? Porque hay una idea que se maneja mucho también, o que se debe manejar considero yo en las tesis, que es la capacidad de síntesis. ¿Sí? Porque también tú puedes desarrollar ideas, pero también puedes sintetizar ideas. Entonces un criterio llamado científico para determinar la cantidad, no siento como que la haya, pero bueno. (E5MR8)

No lo conozco ningún documento oficial que norme esta cuestión del número de cuartillas, pero sí tratamos de que no se extiendan tanto. (E6DR8)

¿Científico? No. Por tradición. El parámetro lo pone, yo creo en la administración, ¿sí?, que quiere ver un documento. (E9DR8)

Ahora se presentan las variadas opiniones de los directores, asesores y lectores de tesis que determinan la cantidad de fuentes bibliográficas en el proceso de producción de tesis:

Pues yo creo que mínimo deberían de ser de setenta a cien. Sí de setenta en adelante. (E1DR9)

Si quieres abordar determinado objeto de estudio, te piden que los teóricos que hayan revisado eso sean de dos mil once al dos mil quince, es decir, muy vigente. ¿Pero qué pasa con los clásicos? ¿Qué pasa con las teorías, que decimos: “Esa es una teoría general y tiene que abordarse”, y demás. Pero sí en recomendación es decirle a los tesisistas que sus bibliografías, sus referencias sean los más actuales posible, y de ser así, de cinco años a la fecha. Claro, esto si nos vamos a revistas electrónicas, si nos vamos a las páginas web, si nos vamos a textos, sí se encuentran, tenemos centros de investigaciones bastante ricos, tenemos también bases de datos que poco usamos en la institución como el COMIE, algunas referentes teóricos actuales que cada dos años se reúnen para construir estados del conocimiento. Entonces bueno, sí tenemos vigencia del dos mil once para acá. ¿Cuántas puedes juntar? Pues según tus teóricos que encuentras, pero por lo menos que sea algo serio y actual, es lo que se recomienda. (E2DR9)

Sí debe de existir un tope. Digo, tampoco vas a meter allí la enciclopedia o un millón de autores. Depende también muchas veces de la intención de la tesis, del objetivo de la investigación, depende qué tanto uno le rasque a este estado de conocimiento, depende de qué tanto uno haya revisado autores teóricos, metodológicos. O sea, depende también del alcance que pueda tener el tema de investigación, hasta dónde puede llegar el alumno o alumna o alumnos en cuanto a revisión de materiales. Bueno, depende mucho de eso. Y sí debería de haber un tope. (E3MR9)

Yo creo que mínimo de cien. Digamos que si pongámosle por semestre que son unas veinticinco por semestre. No creo que sea mucho para hacer un trabajo de investigación. (E4DR9)

No hay un criterio. Cuando uno les deja un ensayo le dice a los estudiantes: "Cinco fuentes mínimas." Es un ensayo. Cuando tú haces un artículo, tú lees unos artículos en la revista especializadas, y cuando mucho, artículos de 20, 25 hojas, cuando mucho ves 10, 20 referencias, ¿Sí? Multiplicada por una tesis, yo digo que 50 referencias son más o menos como que un promedio aceptable. Porque es una tesis. (E5MR9)

Allí sí no puedo definir como que un número exacto. Pues sí se debe reflejar como yo he visto que tienen hasta 100, hasta más de esa cantidad. Pero bueno no es así como algo muy preciso, ¿no?... yo preferiría hablar más de calidad con respecto a las fuentes bibliográficas que de cantidad. (E6DR9)

O sea, entre más fuentes sobre el tema aportes, pues es más rica la tesis por supuesto. Pero no hay un límite. En la investigación no podemos hablar de patrones. Es muy difícil. O sea, no se puede. Tú lees algo y sabes que es algo que está aportando o no está aportando. Pero no en número. Nosotros como docentes a veces sí les exigimos: "Mínimo tienes que traerme unas 30 referencias". Pero les exigimos como para decir: "No puedes bajar de 30". Pero no hay un límite. (E7DR9)

Como tal yo no he encontrado que diga "tanto" número. Más bien lo que he encontrado es que dicen no me acuerdo si Rojas Soriano o alguien de ellos te hace una pregunta más o menos así: "¿Cuántos libros o cuántos documentos debo de leer para reportar en una tesis?" Y la respuesta siempre es: "Las que sean necesarias hasta que clarifiques tus dudas sobre el tema." Y si necesitas 20 y 30, pues 20 y 30 si es 40 ó 50, no sé. Pero fíjate que ahorita que dices, yo creo que una tesis de posgrado de maestría, en los que yo he visto un trabajo de a lo mejor 80 referencias está bien. No me parece tan malo. Pero habrá unos que pone 90 ó 100, pues también dije: "Está bien." (E8MR9)

Yo tengo primero que ver el número total de obras que tiene tal autor y saber que en función de esas que yo podría esperar un número si no toda la bibliografía, un buen número de esa bibliografía, de ese autor o de esa corriente o de ese paradigma. O sea, es relativo a la elección que se haga. O sea, no hay un número general pero creo que sí se puede determinar la cantidad en función de la producción del autor, de la escuela, de la corriente. (E9DR9)

Bueno, igual, yo no fijo cantidad porque pues igual me puede traer 100 fuentes, pero si ninguna es válida o ninguna es confiable o son muy obsoletas, o son muy antiguas pues no te da mayor, ¿no? Entonces yo creo que entra allí mucho la capacidad del alumno en la investigación de él mismo discernir qué documentos son los que son más convenientes y más adecuados para estructurar un trabajo. Claro que entre más documentado esté, pues es mejor. ¿No? Y es donde tú ya ves: "Ah, pues este trabajo tiene muy buena documentación. (E10DR9)

De acuerdo a las anteriores respuestas se puede deducir que no existe un acuerdo común entre los directores, asesores y lectores de tesis respecto a una posible cantidad correcta de referencias bibliográficas para sustentar una tesis de grado, pero sí una sugerencia de que sean fuentes actuales y confiables. Ahora bien, respecto al tipo de fuentes sugeribles, existe una variedad de opiniones:

Sí, pues este, lo que pasa es que mucho se habla de material bibliográfico de alta rigurosidad, editorial, qué prestigios tienen esas revistas, quiénes son los que escriben allí. Los libros igual, qué tipo de editoriales son las que están publicando, su prestigio igual, es nacional o internacional. Hablamos de Porrúa, Trilla, de Santos, de Valdez, de Paidós. (E1DR10)

Yo siempre les digo a los alumnos que sí revisen, que se vayan a las bases de datos, a los buscadores, o por ejemplo que vayan a CONACYT, digo la base de datos de CONACYT que maneja diferentes revistas de todas las áreas de conocimiento y las tiene en un catálogo de alto impacto, como revistas de alto impacto. Y esas para mí son fundamentales. (E3MR10)

Hay que ir a la revisión de libros. Y lo otro, pues bueno, depende mucho hoy en día saber porque hay todo un criterio también en el caso de las revistas, si son indexadas o no, que tienen también hasta un índice de valoración qué tanto es citada, qué tanta podríamos decir certeza científica tiene esa revista. Algo que permite a uno valorar en este caso las revistas que se citan. Y pues te digo, pueden ser revistas, pueden ser libros, pueden ser memorias de congresos, de congresos también que tengan prestigio, que publiquen digamos, memorias, que tengan propiedad intelectual, que tengan una trayectoria reconocida porque también son fuentes a veces que te establecen como un estado de conocimiento rápidos a partir de un congreso si se desarrolla sobre su tema, sobre el tema específico de su tema



de investigación. Pueden ser diversas las fuentes. Pero allí sobre todo también una fuente se critica mucho si es actual o no. (E4DR10)

Mira, por ejemplo. Para marcos teóricos, yo voy más de acuerdo en rescatar, o hacer un rescate entre clásicos y autores actuales. Porque yo siempre he sido de la idea del rescate de los clásicos. Para mí son muy importantes. Si un estudiante no rescata los clásicos, y nada más rescata referencias actuales, actuales, actuales, a mí me parece como muy pragmático eso. Pero te voy a decir, los estándares de medición de metodología de la investigación van sobre lo actual y sobre lo actual y sobre lo actual. Entonces allí me parece eso que raya en el pragmatismo. (E5MR10)

Para una tesis es preferible que vayan buscando bibliografías clásicas, de autores clásicos, pero sobre todo en los teóricos. Y eso va a depender también en el estado de conocimiento la información más actual con respecto a las investigaciones. Si son estudios que no tienen, como que no se encuentra mucho esa información, pues se tiene que llegar a un acuerdo con el director sobre qué periodos, ¿no? Las fuentes de información tienen que ser muy legítimas de Journals, indexadas, arbitradas, ¿no?, y libros también que tengan ISBN, ISCN. O sea, sí se tiene que ver la calidad. Y la revista que haya pasado por un proceso de dictaminación. Entonces sí hay que tener cuidado porque también si vas a citar un bloc, ¿bueno el bloc de qué tipo es? ¿Si esas fuentes son recogidas de qué parte? Hay que tener mucho cuidado de dónde provengan esas fuentes de datos, si es una base de datos más científica, pues es bueno, es más recomendable. Como esas bases de datos que compra la universidad. (E6DR10)

Pues sí se habla de autores reconocidos a nivel internacional. A veces tenemos autores locales, y bueno, por supuesto que están las otras tesis que pueden servir también a los estudiantes para trabajar y a sacar referencias. O sea, sí existe, porque los nuevos, obviamente alguien los tiene que referir. Hay fuentes clásicas y básicas. Uno dice: “¿Bueno con qué autores está trabajando? ¿Con puros autores que solamente están retrabajando alguna teoría básica o clásica?” Allí depende de la temática. Porque por ejemplo, algunos cuestionan mucho a los organismos internacionales. Y sin embargo, los organismos internacionales, pues se acotan mucho la información y bueno, es una fuente. Algunos no les gusta, a otros sí. Pero yo creo que depende de la temática y de la línea de investigación. (E7DR10)

Pero por ejemplo el leer revistas, ponencias, capítulos de libro, creo que son bastantes más confiables que puede haber. Confiables porque ese tipo de documentos se someten a un juicio...Yo diría que en las fuentes un criterio relevante es ver las editoriales para ver de dónde... Yo creo que hay libros que son clásicos que uno nunca debe de evitar. Esos siguen siendo siempre valiosos. Los clásicos de clásicos siempre van a ser vigentes independientemente de la actualidad de lo que sea. También en eso te diría que no hay, que mientras sean válidos está bien. (E8MR10)

En primero instancia, los libros de los clásicos, reconocidos en la comunidad científica. Segundo lugar, las revistas arbitradas, las revistas académicas, las ponencias y los documentos de congresos, investigativos, científicos. Serían las principales fuentes en cuanto a fundamentación. (E9DR10)

Pues las que ya han sido acreditadas por los expertos, por los especialistas, por las asociaciones. O sea, ya cuando ese documento ha sido reconocido, avalado, evaluado y reconocido por academias, pues ya ese documento es confiable. (E10DR10)

Las respuestas anteriores sugieren que cada director, asesor y lector de tesis otorga diferentes grados de confiabilidad a cierto tipo de fuentes, pero la mayoría menciona que el tipo de fuentes bibliográficas sugeribles para sustentar una tesis de grado deben ser fuentes reconocidas internacionalmente publicadas por editoriales serias o bien trabajos publicados en revistas o eventos de prestigio, es decir, trabajos que han sido sometidos a juicio por expertos. También se recomienda mantener un equilibrio bibliográfico entre autores clásicos y actuales.

A manera de resumen, no siempre existe un consenso entre los directores de tesis respecto a la valoración del número de páginas, la cantidad y tipo de referencias bibliográficas que «debe» poseer una «buena tesis» de grado, esto representa un problema para los estudiantes de maestría, pues llega a ocurrir que lo que le parece bien a un director de tesis, es inaceptable para otro. Aquí es donde adquiere importancia la presente investigación, especialmente para los futuros estudiantes del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, quienes tomarán su posición de «jugadores» en el ámbito científico social, y por lo tanto

necesitarán estar al tanto de las «reglas y regularidades del juego» para mantenerse «jugando» sin ser eliminados, sino más bien concluyan el ciclo de estudios de grado y no afectar los intereses ni expectativas institucionales y administrativas.

Ahora bien, continuando con la lista de reglas y regularidades relacionadas con la producción de tesis, figuran aquellas destinadas a penalizar las posibles prácticas deshonestas durante el proceso de producción de tesis, un ejemplo específico es el plagio académico:

Se le puede cancelar la tesis, si el autor demanda como lo hacen en Estados Unidos o en otros países de primer mundo, como las autoridades de música, como los artistas. Si se detecta, pues se demanda y entonces hay que enfrentar un juicio, hay que pagar. Es raro, pero sí me han ocurrido casos donde hay que llevar algún consenso dentro de la universidad. Lo último posible que le pueden hacer es expulsarlo. (E1DR15)

Pues se reporta inmediatamente y sobre todo se le hace ver a la persona que está actuando mal. Porque pues pueden cambiar de director, pueden decir: “Nadie se da cuenta”, pero administrativamente sí se reporta. Nosotros tenemos academias al interior. Entonces en asuntos generales cuando tenemos reuniones de maestría o de programa donde tengamos que ventilar esto, pues se hace del conocimiento para que de alguna manera académica se le haga saber y que se pierdan los beneficios y tengan las consecuencias correspondientes. Porque bueno, pues ese es un delito y no solamente se daña la persona, sino también se daña la institución y pues uno no va a ser cómplice de ese tipo de cuestiones. (E2DR15)

Me ha tocado más no como director sino como integrante del comité, como lector. Entonces yo sí hago el señalamiento, y de repente digo, porque es parte de un cuerpo colegiado, un colectivo que tiene que tomar la decisión, no solamente una persona. Entonces sí me ha tocado ver el caso de un estudiante que sí hizo plagio y de repente se tuvo que consultar para ver si a este estudiante se le daba de baja. (E3MR15)

Si lo detecto, entonces lo denuncio. Lo pongo a consideración del colegiado. Si soy director como tutor, como lo mencioné, entonces tengo la libertad de renunciar. (E9DR15)

Por último, es importante mencionar aquella normatividad que regula o determina el plazo que tienen los lectores de tesis para revisar dichos documentos, además de las implicaciones que esto implica:

Quince días. O sea, hay una normatividad porque cuando te lo piden por escrito, por artículo octavo constitucional son 3 días hábiles, si nos vamos por la norma. Pero si nos vamos al interior, cuando te dan un trabajo a revisar, es que ya está completo. Cuando te dan un borrador, es porque ya solamente uno va en forma y fondo. ¿Sí? Sin embargo, pudiera ser que también habría ajustes y pudiera ser tal vez un mes más. Porque si hay observaciones muy fuertes donde solamente lo ha trabajado el director y el metodológico y el lector no lo conoce, el trabajo, pues puede morar como mes y medio o más. Pero aquí los tiempos hay que irlos atendiendo con CONACYT porque te dicen: “Se tiene que titular en Junio de este año.” Pero si te la dan en mayo de este año de revisar. Tiene que ver un cronograma interno también, ir atendiendo los tiempos de cada uno, ¿no? Porque ustedes también tienen una temporalidad para entregar el trabajo que sea válido ante CONACYT. Porque algunos se pueden titular pero al año, al año y medio, pero pues eso ya no beneficia el programa. Al contrario, los indicadores no son buenas. (E2DR22)

Todo depende de quién coordina. Entonces quien coordina de repente te dicen ayer: “Tienes que presentarte hoy porque,” y apenas te están diciendo de un segundo antes de que presenten, pues lógico que no vas a leer con calidad. O sea es decir, no vas a tener tiempo como para, digo al no ser que uno no duerma, y dices: “Órale, leo todo”. Pero ni eso pasa porque el problema es de que no, o sea, el estudiante está bajo presión, que sabe que tiene que entregar, etcétera, etcétera. Pero de repente uno se pregunta: “¿Efectivamente está avanzando como el director espera que avance o como la coordinación espera que debe de avanzar?” O sea, de repente son dos puntos de vista allí encontrados. O sea, porque una tesis no significa hacer, es decir, no son enchiladas. O sea, una tesis implica invertir tiempo suficiente de estar pensando, reflexionando. No significa de que: “Pues ya tengo

que tener los instrumentos. Ya tengo que tener la teoría.” Entonces de repente son allí problemas estructurales. Porque la otra sería nada más como que presentarse a la exposición y hacer a partir de lo que presente el alumno. (E3MR22)

Eso está establecido en el reglamento. Si bien no me equivoco, creo que son 15 días hábiles. A veces depende. Si es doctorado son 30 días. Está establecido en el reglamento. Lo que también está pasando algo, por los tiempos estamos hablando de las normativas de CONACYT pues que si hay que, pues mira, ya está el tiempo de cierre de CONACYT, o a veces que ya es el momento final pero vienen a entregar casi el día antes del examen. (E4DR22)

Hasta 20 días. Sí hay una delimitación de días para leer el trabajo. Sí, sí lo hay. (E6DR22)

Pues fíjate que allí sí hemos tenido problemas como lectores. En lo personal, yo ahorita estoy en 4 comités de la maestría, en 3 de la especialidad y en 5 del doctorado. O sea, que estoy muy saturado. Estoy hasta el gorro. Entonces afortunadamente ahorita ya se tituló ya una y ya tengo 4. Pero todavía me faltan 2, 3, perdón tengo. Tenía 4, ahorita ya se tituló una, tengo 3 todavía. Y bueno, 3 de doctora pero direcciones tesis. Pero estoy en 5 comités. Entonces allí está medio difícil. (E7DR22)

Una semana. Te dan por oficio una semana. Te dicen cinco días. Por tiempo digamos que está bien. Lo malo es que como no nos dedicamos sólo a eso, más bien la complicación es de nosotros. Decir: “Ay, esto me lo dieran hoy y es para la otra semana.” Eso es un poco complicado. Entonces yo diría que no. Yo digo que para hacer una buena lectura unos quince días estaría bien. (E8MR22)

Formalmente quince días. (E9DR22)

Pues como estamos express en todo, por eso tuvimos una titulación extemporánea de posgrados, y allí tuvimos un mes. A veces nos dan veinte días, cuarenta días, quince días según la urgencia de cada uno. Como hay que estar cumpliendo tiempos porque si no, ya esa tesis se convierte en extemporánea, nos dan los tiempos muy cortos. Pero la verdad es que nosotros ya tenemos el trabajo antes revisado. O sea, nunca nos la dan salvo alguien sea un lector emergente se la dan de nuevo, que te dicen: “Oye, quieres ser lector”, quince días, veinte días antes,

¿no? Pero es muy raro. Casi todo tiene que estar planeado, sistematizado y realizado. (E10DR22)

Entonces bueno, son cosas que de repente sí molestan pero lo más grave es que condicionan el proceso de titulación. Entonces de repente como que todos tienen que salir titulados al mayoreo, así como que al vapor porque ya se vienen los indicadores y tienes que cumplir y así. Son muchas se convierte en una especie de círculo vicioso. Porque o cumples con el indicador o cumples con la elaboración de una buena tesis. Es decir con una, y que definitivamente esa tesis esté dirigida por alguien que sí sabe del tema o que ha estado implicado en el tema o que incluso participe en un vinculado con el tema. Muchas veces no pasa eso. (E3MR11)

Las respuestas anteriores dan cuenta del valor del factor «tiempo» en el proceso de revisión de las tesis de grado, proceso que está fuertemente presionado por los tiempos que establece tanto la coordinación de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La urgencia de cumplir con los indicadores de titulación que demanda CONACYT dificultan el trabajo de los lectores de las tesis de grado, irrillándolos muchas de las veces a realizar lecturas apresuradas de los documentos, limitando de esta forma su oportunidad de aportar más y mejores sugerencias para mejorar las tesis.

**a) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.**

Estos sujetos dieron información importante respecto a las reglas y regularidades que condicionan el proceso de producción de tesis. En primer lugar resalta el asunto de la relación entre la elaboración de una tesis y las opciones de titulación:

*En mi Universidad la única opción para obtener mi diploma es hacer una tesis.*  
(EA1LR1) (Traducción propia)

*Para mi diploma en Alemania, sólo tengo la posibilidad de obtenerlo con una tesis. No hay otras opciones.* (EA2LR1) (Traducción propia)

Por otro lado, las condiciones de trabajo entre los tesisistas y los directores de tesis guiadas principalmente por las reglas que los directores de tesis establecen durante el proceso de elaboración de las tesis, al respecto los estudiantes comentan:

*Me reunía con mi directora de tesis una o dos veces al mes. Entre media hora y una hora. (EA1LR5) (Traducción propia)*

*Para trabajar mi tesis con mi tutor creo que no nos reunimos muy seguido pero claro, al principio más seguido para buscar mi pregunta, después fue cada semana o cada dos semanas y actualmente ya no muy seguido, sólo una ó dos veces al mes. (EA2LR5) (Traducción propia)*

También destacan aquellas reglas y regularidades relacionadas con la valoración de las tesis. Aquellas que definen los apartados de las tesis:

*En los apartados de mi tesis primero la introducción, después la parte mayor y esa parte depende de los temas que hay y también el número de los capítulos depende. A veces hay dos capítulos, a veces tres, depende del tema. Después de la parte mayor hay una conclusión y después la literatura. (EA1LR7) (Traducción propia)*

*En las partes de mi tesis tengo una introducción con mi pregunta temática y luego tres partes del contenido con mis tres temas, luego tendré la conclusión con mis resultados. (EA2LR7) (Traducción propia)*

Otras reglas y regularidades que definen el tamaño de las tesis:

*La universidad dice que la tesis no debe tener más de 70 páginas. (EA1LR8) (Traducción propia)*

*Mi tesis tendrá más o menos setenta y cuatro páginas porque está escrito en un documento que tengo que debo escribir alrededor de setenta páginas. (EA2LR8) (Traducción propia)*

Otras reglas y regularidades que determinan el número posible de fuentes bibliográficas para apoyar o sustentar una tesis:

Mi tesis tiene más o menos veinte fuentes bibliográficas en este momento. Eso es absolutamente libre. Pienso que es claro e importante que no debe ser solamente un libro o solamente la opinión de un autor. Pero eso es libre. Podría tener hasta cien libros pero es bastante para una tesis. (EA1LR9) (Traducción propia)

En mi tesis creo que tengo ahora alrededor de cincuenta a sesenta fuentes. (EA2LR9) (Traducción propia)

Lo mismo sucede con el tipo de fuentes bibliográficas:

El tipo de fuentes bibliográficas que utilizo en mi tesis son libros, artículos de libros, artículos de revistas y también fuentes en el internet. Algunas me recomendó la directora, pero otros lo he buscado durante la investigación. (EA1LR10) (Traducción propia)

Mis fuentes bibliográficas mayormente son libros y revistas para mi tesis, muy pocas páginas web y no encontré mucho en internet, y por eso mayormente busqué en los libros y fueron artículos de autores de libros colectivos. (EA2LR10) (Traducción propia)

Otro tipo de normatividad existe para penalizar las posibles prácticas deshonestas durante el proceso de producción de tesis, un ejemplo específico es el plagio académico:

Cuando se encuentra plagio en una tesis los estudiantes no tienen la posibilidad de estudiar más en la universidad. (EA1LR15) (Traducción propia)

Cuando un alumno comete plagio el reglamento de la Universidad dice que reprobará la tesis y no podrá recibir el diploma. (EA2LR16) (Traducción propia)

Por último, el tiempo para concluir la tesis también es regulado:

“Para hacer mi tesis tengo ocho semanas después de haber concluido los seminarios. En dos meses más o menos. Hay una fecha en que anuncias que escribes la tesis y de esta fecha tienes dos meses. Al mismo tiempo también cursaba algunos seminarios. No tantos como antes, pero algunos.” (EA1LR21) (Traducción propia)



Hay un límite de tiempo para terminar una tesis. Si la haces en tiempo de vacaciones, tienes ocho semanas. Si la haces durante el semestre, tienes doce semanas, pero también depende del instituto. (EA2LR21) (Traducción propia)

**Capitales; económico, simbólico y cultural, en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

**a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

Cuando se les preguntó a los profesores entrevistados sobre los beneficios que obtienen por dirigir, asesorar o leer una tesis, se pudo observar que la mayoría afirmó no obtener un beneficio económico considerable, véase los siguientes testimonios:

En cuestión económica, es muy simbólico el pago. Entonces al director se le da una cantidad que llega de manera retroactiva, dos, tres, cuatro meses después de la lectura, después de hacer un acta y demás, ¿sí? Y el lector si está en el comité se le paga. Si no estuvo, no se le paga. Es decir, si soy lector pero fui suplente y no entré al examen, no tienen por qué pagarme, aunque yo ya leí, revisé y tomaron mis observaciones, no hay ninguna retribución más que una constancia que nos sirve para el PROMEP... Al director el beneficio es de que tiene un pago muy simbólico, me parece que son doscientos cincuenta pesos y en licenciatura es menor. ¿Sí? Es muy muy simbólico. El pago insisto es tan retroactivo que a veces ni te acuerdas de qué es el beneficio. Esa es una cuestión también administrativa, que los pagos llegan muy retrasados. (EM2DR25)

Creo que cuando tú formas parte de un jurado como lector o como director te dan un estímulo económico. Pero nunca lo he preguntado no lo vas a creer, es que creo que no es mucho... (EM5MR25)

Entonces bueno, ¿qué beneficios tiene? La verdad eso no lo he cuantificado económicamente porque no existe. (EM7DR25)

Hace muchos años te daban creo que ciento cincuenta pesos por ser director de tesis de licenciatura, a mí me tocaron esos tiempos, cuando: "Ah, pues voy a ser, ah

bueno.” Después de todo un año y medio pues me daban ciento cincuenta pesos.  
“Ah caray, ¿cuánto por día?, ya te das una idea”, y una constancia. (EM8MR25)

Sin embargo, algunos resaltaron el valor que significa ante CONACYT, ante el SNI o bien ante el PROMEP, el haber fungido como director de tesis:

Bueno, en términos de beneficios como director de tesis, pues es tu carrera académica. Los que están en el SNI es muy importante tener una dirección de tesis. Y bueno, yo creo que la carrera de un académico depende mucho de la docencia en la investigación en las direcciones o tutorías. (EM7DR25)

Lo que pasa es que como te califican, te evalúan en PROMEP y en el estímulo, hay dos evaluaciones por las que tienes que pasar y algunos en el SNI, por ejemplo, para los que están en el SNI, ser director de tesis es muy importante, in de concluir la tesis más, y sobre todo si es de CONACYT. Es evaluable. Entonces puedes permanecer. Es un punto para evaluar, un punto más para ti si tienes más tesis que hayan concluido que si no los tienes. (EM5MR25)

Por ejemplo, los que están en el estímulo, a veces sí les interesa estar en un comité para tener un punto más. O los que están en el SNI para tener un, aunque el SNI no reconoce los comités, solamente las direcciones de tesis. Los comités no te los reconocen para nada. Aquí el PROMEP, pues a lo mejor en los comités sí te reconoce como asesorías, asesorías de los estudiantes. Entonces en el PROMEP pues nos exigen docencia en la investigación, docencia en la tutoría, y en la tutoría sí tributa, digamos, el beneficio de tu producción académico. (EM7DR25)

En todas las respuestas anteriores es evidente el *capital simbólico* y el *capital económico* mencionado por Bourdieu. Mientras que el capital económico vendrá posiblemente después de haber ganado y comprobado la posesión de *capital simbólico* como director o lector de tesis de posgrado—en el caso de que el agente aproveche y se venda de acuerdo a las «fichas» que posee—. Entiéndase por “fichas” el conjunto de recursos con los que cuenta un individuo para “venderse” en el mundo laboral o simplemente para intercambiarlos por otro tipo de beneficio, en este caso específico, cambiar el *capital cultural* por *capital económico*. En el mercado del campo científico— representado por autoridades

institucionales —coordinadores de programas de maestría, directores de Institutos o facultades, colegiados académicos, etcétera— y por instituciones y organizaciones de alta influencia, tales como el SNI y el CONACYT—cuando un agente prueba tener experiencia como director o lector de tesis, esto se convierte en una especie de “Ficha” que permite al poseedor de la misma, jugar o luchar con el fin de obtener mejores condiciones laborales, lo que significa mejor salario —capital económico—y más prestigio social —capital simbólico—. Aquí cabe recordar que Bourdieu representa al *campo*, de diferentes formas: campo de juego, campo de lucha y campo de mercado.

Aquí también es preciso mencionar la razón por la cual, los profesores entrevistados afirmaron que siempre resulta mejor – con fines de obtener más capital económico y capital simbólico—participar como Director de Tesis, puesto que este agente adquiere la mayor parte de los beneficios, es decir, adquiere más «fichas» o *capitales*. Esto se hace evidente en los siguientes testimonios:

Por ejemplo, los que están en el estímulo, a veces sí les interesa estar en un comité para tener un punto más. O los que están en el SNI para tener un, aunque el SNI no reconoce los comités, solamente las direcciones de tesis. (EM7DR25)

En la parte profesional te diría que a lo mejor la única es a lo mejor cuando participas en estímulos que tienen cierto peso, ser más director que lector por ejemplo. Dirigir tesis tiene más peso. Para entrar a posgrados me han dicho pero no sé, lo voy a comprobar ahora que me hagan mi evaluación que dicen que si tú vas como director de tesis en licenciatura sobre todo, tiene más peso hoy en día. Y si demuestras también dirección de tesis en posgrado, pues lo que estás demostrando es que tienes experiencia en el ejercicio del grado de maestro. Entonces esa es como la ventaja académica. (EM8MR25)

En cuanto a *capital cultural* se refiere, es importante resaltar que algunos de los entrevistados destacaron el hecho de adquirir más conocimiento al fungir como directores, asesores o lectores de tesis:

Por supuesto que a nosotros nos permite como investigadores revisar otros campos, otros problemas que abordar, otras metodologías, y eso nos ayuda enriquecer, en la

interacción con el alumno en términos de discusión de la graduación del producto científico. Nos permite revisar qué sabemos, qué no sabemos, aprender más. Entonces, estamos en un proceso de reconstrucción juntos. Juntos alumnos y profesores estamos en un proceso de reconstrucción. (EM1DR25)

A lo mejor el beneficio que te puedo decir en lo académico, es que adquieres más conocimiento de una temática que a lo mejor por ti mismo no harías. (EM8MR25).

Por otro lado, como se pudo observar en las diferentes respuestas de los directores de tesis relacionadas con los requisitos de forma de las tesis, la autoridad legitimada y simbólica que reviste a cada director de tesis—fruto del reconocimiento académico de su *capital cultural institucionalizado*—, le confiere poder para establecer los criterios de valoración de las tesis, como por ejemplo, el número de páginas, el número y tipo de fuentes bibliográficas, etc.

El problema acontece cuándo entre pares, es decir, entre los diferentes directores, asesores metodológicos o lectores de tesis, difieren en sus parámetros valorativos o evaluativos de las tesis. Esto puede explicar por qué una tesis de grado puede ser excelente para un científico social —sea director, asesor metodológico o lector—pero para otro puede tratarse de un trabajo deficiente. Esto puede explicarse debido a los diferentes *capitales culturales incorporados* de cada director, asesor y lector de tesis de grado. La formación profesional de los directores, asesores y lectores de tesis influye directamente en los estilos y formas de producir y valorar las tesis de grado:

A lo largo de esta experiencia de revisión de tesis en la NAHUAC, la UNAM, la Autónoma de Morelos, aquí en la Universidad del Valle, esa parte la aspiraban. Pero las otras universidades, en la NAHUAC, la Morelos y esta, la UNAM, porque allí fue donde yo aprendí a revisar la estructura de una tesis, pues sí, debe de llevar su carátula, su índice, el abstract. Muchas veces los estudiantes no ponen el abstract y el resumen. Esto ya es un requisito porque la tesis se sube a la plataforma, y eso va a ser difundido a nivel mundial. Entonces imagínate que no pongan el abstract, le están obligando al lector a que se dedique a revisar toda la tesis y eso no beneficia en términos del tiempo no, no, no agiliza en nada. (E1DR6)

Me tocó ser el lector en el posgrado de pedagogía de la UNAM, y resulta que me dice, yo estaba dirigiendo el trabajo y me dice el maestro que estaba haciendo la tesis. Me dice: "Oiga, es que es el único que falta. Ya todos me dieron el voto." Le digo: "Perdón. Pero todavía no termino." Y resulta que estoy haciendo las observaciones. Y le dije: "Yo estoy haciendo las observaciones." Le hice muchas observaciones, y por esa razón en ese momento no le daba el voto para el examen. Porque es otro procedimiento. Y le dije: "Oye, pero si ya te aprobaron todos los demás, éramos 5, yo fui el único que me tardé. No estaba aprobando el trabajo. Le dije: "Si crees que estoy entorpeciendo tu proceso yo me salgo del comité. Yo renuncio el comité." Soy solamente lector. Pero me dice: "No, no, no. Por favor. Es que es el único que me hecho comentarios del trabajo. Y son comentarios acertados." Entonces te digo que creo que la revisión a los trabajos no es tan serio. No lo puedo asegurar, pero intuyo que hay mucho de eso. (E9DR20)

Generalmente son los lectores de tesis son pasivos al menos aquí en la Autónoma, son pasivos. En otros lugares, en la UNAM por ejemplo, me he dado cuenta que sí el lector tiene problemas con el que es director de tesis, sí se dan conflictos. El lector, una mala práctica es empezar a poner trabas y a negar y demeritar, denigrar el trabajo que hace ese estudiante para golpear a aquel profesor que no es su monedita de oro para él. (E9DR23)

A mí me gusta y quizás por mi carrera, y me gusta conocer qué tanto mi estudiante tiene elementos de metodología. O sea sí me interesa saber si conoce más o menos de metodología o no conoce. Qué tanto está familiarizado con el tema que le interesa o la problemática como para ver qué y por donde está. (E8MR3)

Entonces empecé a enseñar un poco de manera teórica, más de vamos a revisar qué es la metodología, qué es el método, por qué es importante, y casi casi la historia de la investigación, cosa que para mí es importante porque mi estilo de aprendizaje es así, teórico. (E8MR4)

Por mi formación y eso lo digo por mi formación como psicóloga a mí me interesa saber en qué me equivoqué, y cómo está viendo esto el estudiante. Si yo alcanzo a ver que ellos se justifican, diciendo que tienen que acabar, que su trabajo, que les exigen mucho, no alcanzan a ver su culpa y es algo que impacta, que puede afectar a otros en un futuro, definitivamente les digo: "¿Sabes qué? Esto yo no lo comparto.

Esta idea que tú tienes de solamente trabajar mal sin entregar algo, yo no lo comparto. Entonces hasta aquí llegamos. Y pide otro cambio de director. (E8MR15)

Cada director de tesis tiene su estilo y su forma de trabajo totalmente distinta a la mía. Puede ser distinta, o puede ser muy semejante. (E6DR12)

**b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.**

En este caso particular, los resultados sugieren que en la WWU los profesores no obtienen ningún tipo de estímulo económico extra por su labor como directores o revisores de tesis, sino más bien esta actividad forma parte de sus labores cotidianas, representando una carga constante laboral.

Los profesores no ganan más dinero y prestigio por ayudar a los alumnos con sus tesis. No tienen beneficios como esos. Es que la asistencia a los estudiantes es parte de su trabajo como profesores y pienso que no tienen ningunos beneficios especiales (EA1LR25) (Traducción propia)

No creo que los profesores ganen más dinero por ser directores o tutores de tesis, si acaso es más trabajo, porque se llama un buen director o profesor si los estudiantes quieren escribir junto con él. Así que estas personas que son buenas y tienen alumnos, tienen mucho que hacer (EA2LR25) (Traducción propia)

Un dato interesante es que los alumnos reconocen en sus directores de tesis, una evidente experiencia investigativa y se sienten satisfechos al trabajar en conjunto con ellos. Es decir, los alumnos reconocen la posesión de suficiente *capital cultural* en sus directores de tesis:

Especialmente en mi tema de mi tesis mi directora de tesis tiene mucha experiencia. Con ella puedo preguntar todo lo que quiero (EA1LR4) (Traducción propia)

Creo que mi asesora de tesis y profesora tiene bastante experiencia ahora porque ha leído muchas tesis y ahora también ayuda a promover. Mi tesis tuvo un tema el cual es su tema de investigación así que creo que ella es bastante profesional en

esta área. No puedo decir nada de la otra profesora porque no la conozco.  
(EA2LR4) (Traducción propia)

### **Posiciones y disposiciones en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

#### **a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

Para poder explicar cómo acontecen las prácticas de los directores, asesores y lectores de tesis en la producción y valoración de tesis de maestría, resulta muy básico conocer las posiciones y disposiciones de los agentes involucrados en dicho proceso de producción académica. Para estar en posición de ser director, asesor o lector de tesis en el programa de maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH implica primero poseer el grado de maestría como mínimo—preferentemente contar con un doctorado o estudios de posdoctorado—además, lógicamente, formar parte de la planta docente de la maestría en ciencias de la educación o bien de la maestría en ciencias sociales, de hecho hay algunos catedráticos que imparten clases frente a grupo en ambos programas de maestría, además de participar también como profesores en la Especialidad en docencia. Otro de los requisitos es ser profesor investigador contratado de tiempo completo. Poseer experiencia como director, asesor o lector de tesis no es necesariamente un requisito antes de asumir dichas posiciones en el programa de maestría en ciencias de la educación, de hecho la experiencia la adquieren al laborar en este programa educativo. Los actuales directores, asesores y lectores de tesis de grado del programa educativo mencionado, reconocen que ha tomado tiempo aprender a «ser director, asesor o lector de tesis»:

Sí, yo creo que he venido cambiando con el tiempo. Antes era de “ven y aquí leemos personalmente, entonces llévate esta información y ya vete, ¿no?” Entonces ha venido cambiando en que he tenido que ser más flexible porque, en algún momento ellos necesitan asesoría, tutoría inmediata, consejería, lo que tú quieras, guía, y me llaman o me escriben: “Oiga, necesito.” Entonces aunque estoy ocupando tengo que darles un espacio. Entonces soy más flexible en cuanto a eso.

Yo sé que en los congresos a los que voy o cuando realizo búsquedas o cuando estoy en bibliotecas o en la UNAM y encuentro material siempre voy preocupado, ya no más con mi material que yo necesito como investigador, sino también me acuerdo a ellos, traigo libros, traigo referencias y se los paso. Entonces eso va enriqueciendo incluso, si conozco algún investigador que esté con la temática consigo que se relacionen. Va cambiando en términos de eso. Va cambiando en términos en que a veces uno debe de asegurar que ellos comprendan muy bien el planteamiento del problema, las metodologías. (E1DR4)

Sí hay que cambiar de repente estrategias para que el estudiante, pues para seguirlo apoyando... (E3MR4)

Vamos aprendiendo en el camino y por supuesto y la experiencia pues nos va dando elementos para ir mejorando en esto. Y bueno, lo que he aprendido mucho es a respetar las opiniones de los estudiantes, a aceptar que ellos se encuentran otros referentes, otras intenciones, o que quieren abordar desde otras perspectivas. Y hay que respetar. Entonces hay que respetar eso que ellos están trabajando e involucrarse un poco más. (E7DR4)

He cambiado muchísimo. Yo te decía primero y esto tiene que ver con mi trayectoria, cuando yo entré a la universidad, empecé a dar clases siempre de metodología...¿Entonces cuál era mi manera de enseñar? Muy teórica. Como enseñan los maestros cuando empiezan metodología. Y mi libro de Sampieri lo abrazaba, de Rojas Soriano y el de todos los que a mí me habían formado. Entonces empecé a enseñar un poco de manera teórica, más de vamos a revisar qué es la metodología, qué es el método, por qué es importante, y casi casi la historia de la investigación, cosa que para mí es importante porque mi estilo de aprendizaje es así, teórico. Pero los de ellos no. Era muy descontextualizado. ¿Entonces qué hice? A lo largo me di cuenta que la investigación tenía que enseñarse de una manera un poco más práctica sin dejar lo teórico o lo conceptual, pero un poco más práctica partiendo de lo que le interesa al sujeto, y con medios muy específicos que tú le digas. Si no la gente no lo entendía. Entonces empecé a cambiar. Con el tiempo me fui haciendo digamos un poquito más práctica. Entonces le di prioridad ahora, en lugar de darles a todos la teoría y los conceptos, empecé por el individual, la asesoría y el individual, qué te interesa, su objeto de estudio. Y sobre esos me fui. Empecé a vincular su objeto de estudio con algunos



conceptos de la teoría y todo. Así. Después ¿cuál fue el otro cambio que te puedo decir que hice? Fue el poder empezar a utilizar a lo mejor un poquito de material audio-visual. Porque también dentro de las evaluaciones que me hacían di cuenta que decían que por ejemplo en los seminarios de tesis o de metodología yo no ocupaba mucho la tecnología, y hoy en día tenemos que ocupar el inglés la tecnología y ya sabes, todo lo que piden. Entonces los maestros que estábamos de metodología decíamos: “Es que nuestras materias son teóricas. Nosotros trabajamos por asesorías por esto. No tenemos que dar material.” Pero a mí me quedaba la duda. Dije: “Ay voy a buscar. A lo mejor sí se puede.” Entonces hazte de cuenta que de mis propias estrategias que fui de alguna manera analizando: ¿cómo planteo un problema?, ¿cómo empiezo a armar un marco teórico?, esas grandes interrogantes que yo notaba en mis estudiantes, empecé a buscar textos y textos y empecé a armar mis esquemas. Y después ya los planteé ya en forma audiovisual. Y ahora les voy a poner una presentación y les pongo animación y bueno esa parte también me sirvió mucho porque entonces ya cambié un poquito utilizando lo visual. Entonces utilizaba esquemas y ese tipo de cosas. Ya para el posgrado lo que hice es de esas presentaciones, cuando veo que alguien las necesita se las paso... Y esas formas yo diría que son estrategias ya de aprendizaje y de enseñanza que tú vas generando con la práctica de la investigación, me parecen ideales. En eso he cambiado. (E8MR4)

lo que trato de hacer ahora, por ejemplo, por el poco tiempo que tienen los estudiantes, creo que sobre todo el avance de la redacción escrita del documento es fundamental. Porque alguien puede tener toda la investigación hecha y no tenerla registrada, y ese es el lastre. ¿Entonces qué ocurre? Hay gente que tiene cosas escritas, aunque estén mal hechas, incompletas etcétera, y porque tienen el documento escrito son los primeros que salen. Son los primeros que salen. Entonces una de las situaciones, trato de complementar el documento escrito con lo que se va entendiendo. (E9DR4)

Sí buscamos que haya más corresponsabilidad, brindarle más elementos, buscarle otras plataformas, otras estrategias. Por ejemplo, antes no manejaba la cotutoría, ahora la estamos manejando, como una estrategia más de acompañamiento. Buscamos a quiénes podrían reforzar esta parte, cotutores externos. Entonces en las 2 últimas maestrías ya tenemos cotutores. Le hemos conseguido a las alumnas,

en este caso la última que tuve en la maestría que asista a congresos, a eventos, la involucro más, un poco más en mis actividades de investigación, siempre atendiendo a su objeto de estudio. Pero sí las procuro involucrar a lo que yo hago en la investigación... (E10DR4)

Como se puede observar en las citas anteriores las disposiciones de los directores, asesores y lectores de tesis de grado han venido cambiando en la medida que adquieren más experiencia. Por otro lado, es importante añadir que estos sujetos revisores no asumen las mismas disposiciones en el proceso de producción y valoración de tesis, sino más bien, dependen de la posición que les toque asumir en el comité revisor de la tesis asignada:

Yo parto de la idea de que son 2 posiciones estructurales distintas. Por lo tanto son 2 disposiciones, 2 responsabilidades distintas. El responsable en primer lugar es el director, no el lector. Entonces, yo he visto y he escuchado a algunas colegas decir como lectores: "Bueno, ¿para qué veo con tanto el trayecto del trabajo si el otro que es el director no trabaja y se está juntando mi trabajo?" Entonces creo que no son las mismas funciones, no son las mismas recompensas. En algunas universidades, el que sale en la fotografía es solamente el director, no los lectores. (EM9DR24)

Pues, aquí ya no puedes hacer muchas sugerencias o recomendaciones porque ya está hecho. Pero sí le puedes dar propuestas de mejora. Le puedes decir y entonces hacemos una revisión de forma y de fondo. Entonces de fondo, siempre y cuando no altere o cambie el proceso, porque ya no puedes regresar tanto. Entonces se supone que ya tiene, aquí sí respetamos mucho el aval del director, del director de tesis. Porque estamos dando por hecho que él ya ha está dando el visto bueno. (EM10DR24)

Si a mí me dan un oficio y yo soy la directora de ese trabajo, quiere decir que tengo la obligación de dirigir a mi estudiante. Entonces en esa idea, de mí dependerá todos los errores o las cosas que no encuentre, si está satisfecho o no depende de mí, porque para eso yo lo estoy orientando, ¿no? Se supone que yo lo estoy llevando. Con esa persona por supuesto que me comprometo más... Como asesora, digamos que allí es menor. Allí me gusta preguntar cuando no soy

directora y estoy como asesora exactamente cuál es mi papel. A mí lo que me han dicho pero nunca por escrito es que me dedique un poco a la parte del método, de cómo desarrollaron la investigación y no tanto del marco teórico. Entonces haz de cuenta que lo que yo asumo allí, es solamente de hacer observaciones muy generales sobre el método. Si me parece que le faltó o no, dónde tiene que cuidar más. A lo mejor en la estructura del trabajo, condiciones de forma, pero sobre todo del método de lo que le falte. Sobre eso me dirijo y ya. No me meto que si el enfoque está bien o que si no. Eso no. Cosas de ese tipo. Como lectora, yo realmente allí, no critico el contenido ni nada, ni la estructura. Esto, nada más que te digo el problema es que a veces no llega el trabajo revisado. Me llega una versión que resulta que ya ni fue la que le envió al director porque el director le envió la última que todavía estuvo trabajando con su versión, eso es un desbarajuste. Pero entonces si se trata de un trabajo que ya le avanzó, ya le revisó, yo generalmente hago una lectura rápida. No le dedico mucho tiempo, y si al estudiante le interesa mi opinión, yo le digo: "Si quieres nos vemos, te doy mi opinión." A veces me dicen: "Pues no me interesa." O sea, como que me dejen en claro la parte más fuerte es del asesor o director. Ah okay entonces te mando mis observaciones por correo electrónico y en caso de que me toque estar en tu sínodo pues eso debe tener, si no, no te voy a poder firmar. Yo así les digo. Y ya, hasta allí es una lectura generalmente más de reflexión, de crítica, de cuestionarles cosas, pero no de cambiarles. (EM8MR24)

#### **b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.**

En la WWU, poder fungir como director o revisor de tesis demanda poseer como mínimo el grado de doctorado y ser docente-investigador de tiempo completo. La experiencia investigativa del director y revisor de tesis es muy importante para los estudiantes alemanes. Normalmente es el director o directora de tesis la que asume una disposición más comprometida:

Especialmente en mi tema de mi tesis mi directora de tesis tenía mucha experiencia. Con ella podía preguntar todo lo que quería. Y siempre me dijo que si hubiera algo, un problema podía venir. (EA1LR4) (Traducción propia)

Normalmente los estudiantes no se encuentran con la segunda profesora que revisa la tesis. Me encontré una vez con ella y también era muy amable y me daba algunos consejos. (EA1LR23) (Traducción propia)

Sí claro, la persona que me ayuda mas en mi tesis es la directora. Porque con la otra persona solamente me la encontré una vez. (EA1LR24) (Traducción propia)

Con mi directora me reuno varias veces para checar mis tesis. No puedo decir nada de la otra profesora porque ni la conozco. (EA2LR4) (Traducción propia)

### **La noción de *campo* como *campo magnético* en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

#### **a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

El campo científico-académico enmarcado en un espacio escolarizado e institucionalizado, despliega una fuerza magnética que «atrae» y que «rechaza». En este caso, el programa de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, rechaza a aquellos sujetos que no cumplen con los requisitos de selección y acepta a aquellos que sí poseen el perfil deseado. Al menos en el programa de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, existen varios «filtros» —administrativos, académicos y científicos— para seleccionar únicamente a aquellos sujetos que se cree, tienen más elementos para un buen desempeño como estudiantes y luego como egresados. Los «filtros» administrativos vienen a ser primero los requisitos de ingreso especificados por la convocatoria que publica el programa de maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Algunos de estos requisitos tienen que ver con la trayectoria profesional, con el perfil profesional, el promedio obtenido en el nivel licenciatura, etc. Otros requisitos son cumplir con los pagos correspondientes al proceso de selección y entregar en tiempo y forma los documentos requeridos por la Coordinación de la Maestría en Ciencias de la Educación y por la Dirección de Control Escolar de la UAEH. Después vienen los «filtros» académicos, un ejemplo claro es el examen de conocimientos aplicado por la Coordinación de la Maestría en Ciencias de la

Educación para seleccionar a los sujetos que serán aceptados para cursar el curso Propedéutico. Un «filtro» más —posiblemente uno de los más determinantes, puesto que tiene que ver con la valoración de las habilidades científico-académicas— es la entrevista de los aspirantes a la Maestría en Ciencias de la Educación por parte de profesores investigadores que laboran en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH. Y finalmente, el último «filtro»—solo para ingresar al programa educativo— es cursar y aprobar el Curso Propedéutico, que tiene una duración de tres meses y que tiene por objetivo, observar y corroborar las habilidades, actitudes y destrezas científico-académicas de los aspirantes.

Otra situación interesante, es observar el tipo de personas que son atraídas por el programa de maestría en Ciencias de la Educación. La mayoría de los solicitantes y aspirantes radican cerca de la ciudad de Pachuca, no todos poseen un perfil profesional directamente relacionado con las Ciencias de la Educación, pero al menos, guardan una relación con las Ciencias Sociales y Humanidades, la mayoría son mujeres, existe un balance entre sujetos casados y solteros y sus edades oscilan entre los 27 y 35 años de edad.

#### **b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación (MAE) de la WWU.**

En el caso particular de la MAE, la lógica institucional desde la noción de *campo* como *campo magnético* es menos complejo. Para ingresar a la MAE, primero se debe haber concluido el Bachelor (es el equivalente al nivel licenciatura en México) demostrando 100 puntos por el total de los créditos cursados, estos deben guardar relación con la ciencia pedagógica, llámese simplemente pedagogía o pedagogía social. Además la nota mínima debe ser de 2.5 (esta nota es el equivalente a una calificación promedio de 7.0 en México). Si se cuenta con los requerimientos antes mencionados, los alumnos no necesitan realizar examen de admisión para ingresar a estudiar sus estudios de grado. La edad de estos sujetos regularmente oscila entre los 21 o 24 años, se trata de una población muy joven, puesto que en Alemania se cursan los estudios de licenciatura solo en tres

años. Regularmente los egresados de la licenciatura ingresan a una maestría y la concluyen en dos años. Es decir en un lapso de cinco años, los jóvenes alemanes pueden concluir su licenciatura y su maestría. Es importante destacar que la procedencia de los alumnos de la MAE es multinacional, lo que sugiere que el campo magnético de este programa educativo tiene un amplio alcance.

### **La noción de *campo* como *campo de lucha* en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

#### **a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

Las prácticas de tutoría de tesis de grado pueden pensarse como ejemplos de luchas —intelectuales— como resultado de una distribución desigual de posiciones sociales —la posición del estudiante subordinada explícita o implícitamente a la posición del tutor o director de tesis.

Es importante resaltar la lucha intelectual—aquí hablando metafóricamente de acuerdo al concepto bourdiano de campo de lucha— entre los directores de tesis y los tesisistas. Regularmente la autoridad legitimada y simbólica que posee cada director de tesis regularmente se impone sobre las temáticas de tesis de sus tutorados. Los hallazgos sugieren que regularmente los directores de tesis tratan de alinear los intereses investigativos de los alumnos a los intereses investigativos de los directores de tesis o bien ajustarlos a las líneas de investigación que fomenta el programa de maestría de la UAEH:

Lo ideal sería que el estudiante se adscribiera al proyecto del profesor, que es muy difícil porque todos vienen con temas muy diversos y tratamos de aceptar aquí con los que podemos trabajar. Porque no podemos atender a alguien de lo que no sabemos, del tema que no sabemos. Entonces tenemos unas líneas de investigación y el estudiante sabe que están esas líneas de investigación. Y pues sabemos que todo el que aprende algo lo aprende haciendo. Entonces aprender investigación es aprender haciendo la investigación y con tu tutor. Entonces lo ideal sería que se adscribiera. Y por eso es que algunos estudiantes ya entran con un tema y bueno, se tienen que, a lo mejor se tienen que ajustar de acuerdo a lo que

sabe el director o el tutor. Porque no podemos asesorar algo que no sabemos. Y los tenemos que orientar hacia lo que sabemos. Y bueno, eso depende del tipo de temas que manejen los directores. Entonces bueno, mi estilo en lo personal es tratar de que el estudiante que va a trabajar conmigo se interese o lo enamore en la línea que yo trabajo. Yo lo tengo que orientar hacia esa línea porque es lo que yo conozco y es la línea que queremos desarrollar. (EM7DR3)

En este sentido, desde la licenciatura que tengo varios años dando metodología de la investigación, hemos orientado a que conozcan bien el centro de investigación, que conozcan estas cinco líneas de investigación porque los proyectos tienen que nutrir al centro. No los investigadores tenemos que dar gusto a los diferentes temas. Es decir, nosotros mostramos cuáles son esas áreas de oportunidad y tratamos de identificar que esos proyectos se nutra a la línea y viceversa. En ese sentido, una vez que identifiquen cuáles de las cinco líneas quieren trabajar, bueno hacemos un amplio estado de la cuestión en el aspecto meso, en el aspecto macro y en aspecto micro, hacemos una amplia búsqueda en centros de investigación sobre ese tema en particular, y después sí planteamos bien el problema. (EM2DR3)

También resulta importante resaltar el hecho de que constantemente los directores de tesis se enfrentan al reto de dirigir tesis cuyos temas no son de su dominio, en consecuencia se ven en la necesidad de ejecutar planes emergentes de apoyo:

De hecho he tenido que estudiar temáticas que están desarrollando mis estudiantes, y bueno, tengo que aprender junto con ellos, ¿no? Aprendo junto con ellos. Creo que eso es algo que uno tiene que asumir como asesor y como tutor. Porque obviamente si yo estoy trabajando un proyecto que aunque sea de la misma línea, tiene una perspectiva diferente. (E7DR4)

Yo me he encontrado con estudiantes que tienen dificultad para construir su tema de investigación, y que como director, y que bueno pues, yo tengo que pensar en formas más precisas de emplearme a fondo, y una de ellas es leer más detenidamente. Esto me va a llevar más tiempo de lo que yo quisiera. ¿Sí me explico? Porque puede ser que me lleve 2 ó 3 días leyendo el tema, haciendo búsquedas para proponer, recomendar investigación, etcétera. Porque también hago eso. Hago búsquedas, búsquedas de bibliografía, consultas con compañeros

míos. Yo les digo: “Mira. Fíjate que tengo este tema, y estoy leyendo el tema de esta compañera, y me encuentro con este obstáculo y este problema.” Entonces me recomiendan cosas. Me dicen: “Dile esto, dile aquello. Preséntate así.” ¿Sí me explico? Esas más o menos son algunas de las estrategias que uno tiene. (E5MR4)

Y en ese sentido muchas veces, sí hay que cambiar de repente estrategias para que el estudiante, pues para seguirlo apoyando en ese sentido de decir: “Bueno, yo no domino tal tema, pero sí te puedo apoyar en la parte metodológica que es lo que más sé, y también sé de lo teórico”. (E3MR4)

Mi línea es estudios sociales y culturales en educación. Sin embargo, en el cuerpo académico se ha venido descubriendo por colegas que han tenido que dejar la institución. Entonces las líneas como de Política Educativa, pues también hemos tenido que entrarle en ese sentido. Entonces, ¿qué hacemos? Pues buscamos también el apoyo con otros colegas, y decimos: “Bueno, ¿cuál es el rigor, cuál es la profundidad, cuáles son los teóricos que están vigentes? Como para allí estar en el mismo sentido con los alumnos.” (E2DR4)

#### **b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.**

Los estudiantes de la maestría en Arte y Educación (MAE), argumentan que regularmente los directores de tesis intentan imponer sus propias ideas sobre el proceder de los alumnos al momento de elaborar sus tesis de grado:

Creo que fue buena directora de tesis porque me dio buenas ideas, pero por otro lado, a veces tenía sus propias ideas de lo que debía hacer. Eso no me gustó porque fue difícil tener mis propias ideas y lograr que las aprobara. (EA2LR4)  
(Traducción propia)

No me gustó que mi directora tuviera algunas ideas muy estrictas acerca de mi tesis y no tuve mucha posibilidad de utilizar mis propias ideas. Ella tuvo su plan que tuve que seguir (EA2LR12). (Traducción propia)



## **La noción de *campo* como *campo de mercado* en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

### **a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

El campo científico de las Ciencias Sociales bien puede analizarse también como un campo de mercancías. En este caso, se puede decir, que una «tesis de grado» es un producto mercancía. Como todo producto vendible, las tesis deben de cumplir con ciertas características—estándares de calidad— para poder ser consideradas valiosas —sin perder de vista que un objeto solo adquiere valor bajo ciertas circunstancias y en determinados contextos—. Al estar revisando los archivos históricos sobre las tesis elaboradas por exalumnos de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH se observó que algunas fueron consideradas por los correspondientes comités revisores —presidente y sinodales que estuvieron presentes durante el examen de grado de los sustentantes respectivos— como merecedoras a la Mención Honorífica. El reconocimiento de Mención Honorífica a sustentantes de tesis de grado se menciona en el artículo 85 del Reglamento General de Estudios de Posgrado ([www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx))—. Sin embargo, no se encontró ningún documento oficial—rúbrica— donde se encuentren detallados los criterios que se tomaron —y se siguen tomando en cuenta—para considerar un trabajo de tesis digno de ser galardonado con Mención Honorífica—. Por otra parte, en cuanto a las tesis que son premiadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) existe una situación muy similar. Por ejemplo, en la convocatoria que publicó el COMIE en el 2013 para presentar tesis y someterlas a concurso, solamente son mencionados los rubros a evaluarse pero no los describe detalladamente cómo son evaluados. Este documento se puede consultar en el ANEXO 6, ubicado al final de este documento.

Ahora bien, en el entendido de que un producto adquiere valor en relación directa con sus consumidores, las opiniones de los directores de tesis acerca de qué es una «buena tesis» son diversas:

Una buena tesis para mí, independientemente de que debe llevar índice y estas cuestiones de forma, digo, toda tesis debe llevar eso, un índice, páginas, capítulo I, capítulo II, etcétera. Digo más allá de eso, a mí una buena tesis es la que aporta, debe de aportar en primer lugar nuevas categorías, que se construyan nuevas categorías. Pero también una buena tesis puede ser, y bueno, yo también lo veo, el que pueda también poner en cuestionamiento la propia teoría que muy pocas veces se hace. Siempre se apoya uno de teorías que ya están, o sea ya validadas, que podríamos decir hay dos formas de analizar que es información: una inductiva y otra deductiva. Entonces la deductiva por lo regular está cargada de teoría y nada más lo que haces es apoyarte de esa teoría para explicar ciertos datos. Y la otra, la inductiva vas construyendo tus categorías conforme a lo que te están diciendo tus entrevistados. Entonces yo lo que veo es que una buena tesis efectivamente tiene que tener ciertos elementos, sí de forma y de fondo, pero más de fondo. Y estos elementos de fondo tiene que ver con saber plantear el objetivo centrado en investigación, saber plantear un problema de investigación, saber plantear una buena justificación y argumentación del por qué y para qué, o por qué es importante investigar el tema que se está tratando. Y lógicamente eso tiene que estar bien articulado con la propuesta metodológica que se va a ir trabajando a lo largo del documento. Y es eso, es como una armonía entre varios elementos de la teoría, la metodología, pero que esta teoría y esta metodología van de la mano siempre con tu objetivo de investigación. Entonces bueno, una buena tesis tiene que tener esos elementos y tiene que estar redactado lo más claro posible, y bien concreto. Que no sea repetitivo. (E3MR6)

Hay varios criterios para y depende de los niveles, pero para la maestría pues tratamos de que se haga un buen estado del arte, o sea, sobre del tema, no de conocimiento donde se hable todo lo que puede haber sobre el tema. Pero sí lo más relevante sobre ese tema. Entonces sí, un buen apartado que te hable sobre el tema que vas a abordar. Y decir: "Bueno, sí lo conozco". Aquí en México hay esto, o en otros países hay esto. Cuando se van más allá de lo nacional, creo que atributa a una buena tesis. (E7DR6)

Entonces para mí una buena tesis de grado es en donde yo encuentre los fundamentos los autores base, el nombre de las corrientes o paradigmas o enfoques que de verdad están tratando de explicar o de portar al fenómeno que a ti te

interesa. Y esos autores no siempre los vas a ver a lo largo de la maestría. Es más ni siquiera los conoces. Nada más tú los conoces porque a veces ni tu director de tesis, sino que tú los vas descubriendo sobre la marcha...debe haber investigación reportada. Una tesis que no tiene investigación reportada no me parece que sea una buena tesis...La otra que también allí es el método. Y eso que bueno que preguntas. Porque igual yo tengo problema con todo el mundo, el método de la investigación. Para mí una buena tesis es que un estudiante se dio la tarea de conocer los conceptos del desarrollo de lo que implica el método... A mí me parece que una muy buena tesis cuando termina sus conclusiones debe haber un apartado donde diría qué es lo que quedó pendiente por hacer. Un apartado donde se reconozcan también las limitaciones que tuvo como investigador los obstáculos y cómo los resolvió, o qué recomendaciones da para el lector. (E8MR7)

Entonces yo creo que una buena tesis, lo que requiere un marco teórico así le podemos llamar de esa manera sería una versión epistemológica, yo no podría dar un número, sino más bien claridad. (E9DR8)

...una buena tesis es aquella que se convierte realmente en un conocimiento científico bien fundamentado. (E10DR8)

Algo similar ocurre con las concepciones sobre una tesis «original», son diversas entre los directores, asesores y lectores de tesis de grado:

Nos han dicho, las tesis deben estar ubicadas en el planteamiento de problemas vigentes, en las líneas de investigación que propone incluso el mismo CONACYT, de problemas generales, alternativas de solución que desafortunadamente en la educación muchos de los profesores aquí piensan que hacer tesis es nada más analizar, levantar, explicar, comprender el fenómeno. Sin embargo, no hay nada de intervención. Entonces quedamos sin hacer nada. Nada más estamos explicando todo los males que tiene nuestra sociedad en el campo de la educación. Pura crítica. Pura crítica. ¿No? Solamente revelando el problema a medias. ¿Y la solución cuál es? Entonces, sí esa parte de la originalidad es muy importante. La otra es que deben de estar, debe ser un problema de frontera e innovadora. ¿Qué quiere decir esto? Que debe de estar con base a las últimas investigaciones, líneas, Esa es la originalidad, generar investigación, conocimiento, que nadie ha heredado o acercarse a líneas semejantes pero generar rubros nuevos. (E1DR27)

¿Una tesis de grado en posgrado que sea original? Pues tal vez todas tendemos a que resuelva un problema, resuelva un conflicto...¿Bueno y esta tesis qué aporta? ¿En qué eres original? Si ya sabemos que teóricos, manejan, y demás. Entonces para que fuera original, innovador, de vanguardia y demás, pues que tuviera las referencias actuales y que tributara a la línea de investigación y al cuerpo académico. Eso sería fabuloso porque de alguna manera respondería a rigurosidad en estudios comparados y que apostara a la internalización. Es decir, que fue una tesis que pudiera ser revisada por académicos de otras instituciones y en otros idiomas que les pudiera servir. Que no solamente le sirvieran a nuestros centros de investigación... para que fuera original tendría que haber un beneficio comparado, internacional y colectivo. Entonces lo original no es que nadie se arriesgue a decir lo que nos da temor. (E2DR27)

Desde mi punto de vista una tesis original es cuando plateas un tema que ha sido trabajado por otros. Pero la forma de abordarlo puede resultar innovador en términos conceptuales, en términos metodológicos, en términos filosóficos o en términos epistemológicos. Entonces la originalidad para mí radica en eso. De plantear objetos de investigación desde otras miradas teóricas, desde otras miradas epistemológicas, metodológicas. Y plantear lógicamente nuevas interrogantes, es decir, generar este nuevo conocimiento que muy pocas veces se hace y lo que decía hace rato: tú generas conocimiento a la medida en que te aproximas al fenómeno, ya sea construyendo nuevas categorías que te permitan esas categorías explicar lo que quieres analizar etcétera, y no solamente hacer una tesis descriptiva. (E3MR27)

Yo digo que la originalidad lo hace el estudiante que sustenta la tesis en la forma en que la presenta, en la forma en que argumenta, las posiciones que ha asumido sobre lo que ha leído, en cómo ha hecho su investigación, etcétera, cómo ha adecuado el proceso de construcción de conocimientos, los capítulos, teóricos, pero original está allí. (E4DR27)

Yo no sé qué debemos a entender por original, pero si por original debemos entender que es algo que nadie ha escrito no vamos a encontrar nada original. ¿Cuándo creemos que puede tener cierto sesgo de originalidad? Cuando efectivamente no hay nada escrito y digamos como que a través de la investigación de campo obtienes ciertos resultados que puedan considerarse nuevos y originales.

Eso es cuando nosotros consideramos cuando se llega a la creación de conocimiento. Pero una tesis es difícil que logre, que alcance esa originalidad. Puede tener así como que ciertos matices de originalidad pero yo pienso que la originalidad, originalidad es si lo que encuentres en la investigación de campo te da nuevos datos originales que nadie había descubierto. Creo. (E5MR27)

Cuando hablamos de original, pudiera ser que hay una innovación, en algunos aspectos de la tesis, como la relevancia del tema, que no haya sido trabajado antes, la originalidad por ejemplo en la parte metodológica, que muy pocas veces se da esa cuestión de la originalidad. Pero bueno, puede caer en algunos aspectos de la tesis, no en toda la tesis. (E6DR27)

Una tesis original da un tema que a mí me permita saber más. O sea, saber de ese tema y que atienda a un problema y que aporte algo. (E7DR27)

¡jole, pues primero te diré eso se me hace un poco complicado, ¿no? Porque la originalidad tendría que ver, pues desde cómo lo aborda una podría decir ese el objeto de estudio. Que para mí una tesis original sería que se estuviera abordando una problemática o un objeto de estudio pocas veces visto... La otra a lo mejor mí sería el abordaje del metodológico. O sea, qué tipo de métodos, cómo combina métodos, qué tipo de instrumentos, pudiera también decirse que hace original un trabajo. Hay algunos que se van como por el método. Una entrevista esto y ya listo. Para mí un trabajo de maestría que sea original debería tener, pues no sé como mínimo 2 instrumentos aplicados, y bien triangulados, bien estructurados. Yo considero que una tesis de maestría que se base sólo en un instrumento no es original. (E8MR27)

Y a lo mejor la tercera, cómo lo presenta ya en su examen. ¿Cómo? Se va directo, a lo clásico, la teoría, todo o ¿hizo algo diferente? Por ejemplo una chica en su presentación de licenciatura, me pareció una presentación original y así la calificaron en el sínodo. Porque hizo algo que yo no había visto. Por ejemplo ella dijo: "Bueno, siempre en los exámenes preguntan: '¿Y cuál es el objetivo, y se cubrió o no la hipótesis, y se cubrió o no tal cosa?'" Entonces ella presentó sus resultados con los supuestos de investigación y qué objetivos se cubrían y fue señalando al momento que ella decía los resultados iba señalando qué objetivo se cubrió y por qué, de tal manera que cuando terminó su exposición, no hubo las

preguntas clásicas que si el objetivo se alcanzó o no se alcanzó o sonó incongruente porque en la sola exposición la chica la preparó para que esas preguntas ya no se hicieran. Eso en alguien de licenciatura me parece super original, porque ni siquiera la he visto en alguien de posgrado. Pues me pareció muy original, la forma de presentar. (E8MR27)

En términos generales yo podría decir que todas las tesis son originales, en términos muy generales. Es decir, a menos que sea hoja por hoja, es decir, una copia textual de otros textos, incluso así, una mezcla de textos yo creo que es una mezcla diferente. Es decir tú harías un collage de textos. O sea, en primera instancia, creo que todos los trabajos son originales porque no se parecen. Ahora si lo que estás pensando es originalidad científica entonces la originalidad científica creo que tiene que ver con...la creatividad. Es decir, ¿un autor cómo es utilizado por alguien, cómo es justificado para dar cuenta a una temática, a un problema, que yo tengo en particular? Esa es la originalidad científica. ¿Cómo lo estás haciendo? A lo mejor hay una originalidad limitada en el sentido de que yo puedo hacer una conjunción de autores y de procedimientos. Pero si alguien tiene una apropiación particular de un autor para su tema específico, yo creo que es un trabajo original eso. (E9DR27)

Bueno yo creo que el objeto de estudio que hace, que sea precisamente innovador, que sea un tema relevante, que sea un tema que aporte, un tema que incluso genere nuevas temáticas y que genere nuevas áreas de investigación y oportunidad para otros tesis, o para el propio sujeto...Entonces cuando un trabajo reúne eso y dices: “No. ¿Pues de dónde se sacó esa temática, no? ¿Cómo le hizo para pensar algo que siempre ha estado allí pero que nadie había visto?” Entonces yo creo que esas tesis, cuando tú las ves y dices: “Wow, o sea, qué bueno. Qué bueno que él tuvo esa visión de hacer un estudio sobre esa temática que antes nadie siquiera veía. (E10DR27)

Desde mi percepción de original, te digo que está más en el proceso de cómo se construye el conocimiento, ¿no? Es la parte original. Es la parte que sólo yo lo hago de esta forma y tú vas a hacer la tuya y es la parte original. Allí sí no vamos a tener coincidencias de cómo se construye la tesis. Es el elemento clave que yo le veo, la parte creativa, esa parte que se habla de construcción del nuevo conocimiento. (E4DR28)

Los hallazgos también sugieren que producir tesis «originales» no es una meta definida sino más bien aparece como objetivo ideal y secundario que además no siempre se alcanza:

No pues yo creo que en esta maestría se ve a la originalidad como meta secundaria, ¿eh?, porque no se está pendiente mucho de qué hay a nivel mundial sobre esa temática. O sea, qué se necesita, qué se requiere. Y luego te digo si llega el alumno con una temática de la que nosotros como tutores no las manejamos, ¿entonces desconocemos cuáles son las fronteras? Por eso el estudiante debe de hacer el estado del arte para que él comprenda bien, bien dónde está ubicado su problema, las investigaciones que se han hecho en las metodologías más vigentes. Y sobre eso lanzarse. Pero muy poco estamos pendientes de eso. (E1DR28)

Lo que pasa es que las instituciones de educación superior están, digo, no todas, ¿verdad? Digo, hay unas que otras que se salvan pero muchas veces no se controla eso, incluso no se vigila. Incluso no hay vigilancia epistemológica de eso. Entonces resulta que ya se entra como que en una cultura de entregar por entregar. Entonces de repente dices: “Y dónde quedó la originalidad, como tú decías, la aportación, la originalidad, la innovación.” Cuando de repente tienes 20 tesis parecidas. A lo mejor con el mismo tema con bibliografías más recientes, otra modificada, uno le puso más palitos y el otro más circulitos y el otro le puso más triángulos. Digo, está padre ¿no?, pero ¿cuál concepto, cuál categoría nueva? Entonces muchas veces se entra en este círculo vicioso institucional de que de repente por nada más intentar sacar la tesis al vapor para cumplir con los indicadores. Entonces se desatiende más la parte académica y se atiende más la parte institucional. (E3MR28)

No están buscando una situación original porque si no han sido capaces los colegas de revisar los avances, ¿cómo podrán decir que es un trabajo original? Es decir, no es algo que se persigue. Lo que se persigue yo detecto, como te decía desde el principio el que tú cuantifiques cierto número de páginas que pase arriba de 100, medio bien estructurado y con eso, yo lo digo sarcásticamente, pones en una servilleta que ya usaste, pones tu nombre, lo intercambias por un grado y ya la hiciste. (E9DR28)

También se detectó que existe una alta probabilidad de que las tesis de grado no sean revisadas adecuadamente como consecuencia de algunas malas prácticas de directores, asesores y lectores de tesis relacionadas durante el proceso de producción y revisión de dichos documentos:

Entonces te digo que creo que la revisión a los trabajos no es tan seria. No lo puedo asegurar, pero intuyo que hay mucho de eso. (E9DR20)

Entonces a veces el no dedicarle su tiempo de lectura por ejemplo a los estudiantes, se nota en los trabajos. Cuando llegan, a mí a veces me sorprende que en el examen, en el coloquio, el director sea quien más critica el trabajo. Yo eso no lo entiendo. Dije: “¿Qué no se supone que es al revés? Se supone que si mi tutorado ya va a presentar su trabajo está evaluado por mí. Yo voy a defender a mi alumno porque hizo exactamente lo mejor que pudo. En todo caso a me interesa lo que digan los otros 2, porque yo estoy de su lado. O sea, no puedo, esa cuestión es donde digo: “Bueno entonces no están trabajando bien. O yo estoy mal.” Esa es una parte. No leen. “¿Cómo le llegas a decir eso si no leen?”. La otra que siempre me quejo. Que entregan el trabajo, la versión a la par. A los 3, los entregan ahorita al director, al asesor y al lector. Pero ese trabajo ni siquiera ha pasado por la mirada, el visto bueno del director. Entonces si a mí me toca como lector, yo no me concentro en ver el impacto de la obra y todo, porque todavía tiene muchos errores de forma, de lógica, de orden que se supone, en mi opinión, que eso tuvo ya que haber estado resuelto con mi director. Porque si no, entonces como lectora a mí me dejas la doble tarea o la triple de darte mi punto de vista como asesor metodológico de cómo lo hubiera hecho, sobre la temática. En lugar de que el director hubiera dicho, “Oye, ¿por qué estás manejando estos términos si son lo mismo? ¿Por qué el contenido?” “Ah, caray.” Y luego qué opino de la obra. Se supone que en mi función como lector, es eso. Estoy viendo a ver que todo esté bien y si sí o si no y te doy mi opinión. Y debe ser lo más objetivamente posible. Entonces dije, el no conocer cada quien su función, o no dedicarle el tiempo. Esto lo planteo más bien que es una cuestión ética de la investigación. Para mí eso entra en las cuestiones de la ética. (E8MR12)

Pues la primera mala práctica de los directores de tesis es que no dirigen. O sea, ¿en qué sentido no dirigen? Tienen asignado formalmente a un tutorado pero no



tienen cuidado de él y como están metidos algunos colegas mil cosas por “n” razones, resulta que he visto trabajos que me entregan, así, literalmente que directores que les han dicho: “Mira, tú haz un trabajo final de cada seminario”, y el trabajo literalmente lo ponen un apéndice de todos sus trabajos y entregaron en ocasiones un trabajo de tesis con un montón de trabajos, y el colmo fue que la enumeración de las páginas ni siquiera correspondía porque eran trabajos compilados de diferentes seminarios. Una mala práctica. Otra mala práctica que el director no los atiende tampoco, pero se monta el trabajo en los lectores. “¿Que te dijeron los demás?”, etcétera, y hacen como que lo visualizan. (E9DR12)

Yo creo que una de las malas prácticas hablando de es que les estén cambiando de tutores a cada rato. Eso es terrible, eso es terrible que les cambien los tutores a cada rato. Es una. Otra es que se evite esta parte del acaparamiento, de que hay profesores que acaparan las tesis y las mismas coordinaciones lo hacen, la verdad, que les dan a los mejores alumnos, independientemente si son sus temas o no, se los dan les meten más a los estudiantes. En mi caso, he titulado a mis alumnos en tiempo y forma más que todos, la verdad. Y en este año me habían dado solamente un alumno. Un alumno. Y había profesores que tiene 5 alumnos. Esa es una mala práctica que, ¿cuáles son las consecuencias? Lo mismo lo dicen los docentes que tienen 5 alumnos o más. “No cómo voy a atender a los alumnos si tengo 5, si tengo 6.” Me da risa porque ni cuenta se da de lo que está diciendo, ¿no?, de lo que está revelando. Pero pasa yo tengo tiempo, yo tengo uno. Y además tengo y ni va... Hay malas prácticas de profesores, alumnos y directivos... De nosotros puede ser que no leamos a profundidad los trabajos, que quedemos mal con los alumnos, que no se les atienda en tiempo y forma. Yo procuro entregarles a mis alumnos en tiempo y forma. Es muy difícil que yo les cancele citas, que no les presente los trabajos, se los voy. Pero hay quienes sí lo hacen. (E1DR11)

A mí, fíjate, me han enviado tesis ahora de su rollito que traen con su educación comparada, que me han enviado las tesis según me mandan un producto final. Yo que soy del comité, me mandan un producto que no está terminado. Me lo han enviado, ¿no? y no está terminado, Entonces, ok, yo entiendo que soy parte del comité, pero es la responsabilidad al tutor, que revise a profundidad ese documento que oriente al alumno si no tiene la capacidad ni las competencias ni conocimientos y lo refiera con otro. Pero no. Se queda con él. Se queda con él. ¿Qué está

generando el estudiante? Tenemos estudiantes que se fueron a hacer estancias en la investigación en el extranjero, están parados. Están parados como barcos descompuestos allí en el puerto de tal doctor, anclados, pudriéndose, en su vida y en su tiempo sin terminar la tesis porque el director no puede arreglar el producto. No lo puede arreglar. No tiene la competencia. Y deja al estudiante allí. ¿Qué está generando como consecuencias? Que en el programa no tenemos, no hemos cubierto lo que se está refiriendo, lo que se está pidiendo en términos porcentuales de titulación de graduación, de conclusión de estudios, de las tesis. Esas son malas prácticas que afectan al estudiante y al programa y a la universidad. Y habría aquí hablar de otras malas prácticas de los doctores. Que a veces yo lo he vivido, muchos docentes de aquí se creen la ciencia andante y que ven al estudiante como si fueran novato “x” y espérame allá afuera y te cancelo y no te me encapriches, porque yo tengo que ir a rectoría porque tengo que recibir unos documentos, porque tengo que ir a congresos de investigadores, entonces te cancelo, y si viene el estudiante y les reclama, molesto el estudiante con toda la justa razón, a veces hasta se han divorciado, renuncian al docente porque les dan un maltrato. No hay una ética como tutor. Como tutor que debe darle un respeto al alumno, un tiempo, una atención como lo que es, un ser humano íntegro, completo, un ciudadano, un estudiante. El estudiante debe de respetarse en lo más amplio su persona. Y muchos profesores se molestan, los maltratan, los regañan, o sea, no les importa. Ve cuánto afecta a los estudiantes. ¿Cuántos estudiantes de aquí no han salido de la maestría porque pelearon con el docente? Y el docente se los puso parejos, lo ridiculizaron. Y ya está, ya se fueron el estudiante. Estudiante. ¿Y qué le hicieron al docente? Nada. Se quedó ahí tranquilo nomás, con la consciencia tranquila. Es que “x” estudiante nunca aprendió, nunca entendió, qué bueno que se fue. No me importa el estudiante. No, eso no es justo. Es una mala práctica que afecta a los estudiantes, al programa y todo. Y la otra te digo varios que no revisen las tesis y las mandan al comité. Librándose de toda la responsabilidad, y pasan el problema a nosotros. Y eso no es justo. (E1DR12)

Pues una mala práctica sería como que lo más anti-ético que es no revisar la tesis. No revisar ni siquiera lo más mínimo o lo fundamental que es la redacción. Entonces, y muchas veces yo he visto que de repente hay directores o directoras de tesis que no de repente, digo, también hay lo contrario. Sí hay investigadores o profesores que incluso cuando tú revisas la tesis, allí se ve la pluma del director. Es

decir, es el director el que está redactando la tesis, o el que le está mejorando, el que, como dicen, el que engrasa y el que encera el trabajo. Y entonces las malas prácticas tienen que ver con lo más mínimo que es la redacción, cuidar muy bien el formato y todo, hasta la parte de articulación entre teoría, metodología, Porque de repente resulta que o no se le da seguimiento puntual o se le da el seguimiento ya cuando ya va a presentar la tesis, ya dentro de 2 segundos. Y bueno eso demerita mucho en la parte de que no hay un acompañamiento efectivo o permanente. (E3MR12)

No leer es una mala práctica de los directores de tesis, no leer adecuadamente. Tú por lo regular si no tienes tiempo, no lees. Entonces te piden una asesoría y le vas prolongando el tiempo. “Pues vente la próxima semana. Pues vente dentro de una semana. Es que no puedo ahorita.” Esa es una mala práctica, pero no es que tengamos una justificación o no. Pero va relacionado con lo viciado que está un poco digamos, el esquema de trabajo del académico en las universidades... (E5MR12)

Esa es una mala práctica, que los directores a veces firman cosas, autorizando que un trabajo está bien completo, cuando no lo está. Esa es una mala práctica también. Y entonces a mí me ponen de lectora y resulta que les digo: “Oye, le falta a tu trabajo.” Y los directores me dicen, y el coordinador también: “Es que ya tenemos que hacer un cierre, es que ya, es que ya.” “Sí es un cierre administrativo, pero si vamos a dar el título y esta persona no está formada ¿no importa?” “Hay maestra, es que usted exagera un poquito.” Bueno, ni modo. Soy profesora investigadora, no soy administrativo. No puedo entender esa lógica. (E8MR19)

## **b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.**

Entre los estudiantes alemanes entrevistados, el concepto de «buena tesis» tiene diferentes interpretaciones:

Hacer una buena tesis significa que puedas tener argumentación de los pros y contras y buscar tu propia respuesta a ello y no algo que ya está escrito en alguna parte. (EA2LR27) (Traducción propia)

Comparar diferentes opiniones de autores es básico para hacer una buena tesis. (EA1LR27) (Traducción propia)

Algo similar ocurre con las concepciones sobre una tesis «original», son diversas:

Creo que debe haber nuevas ideas, nuevas conexiones entre diferentes opiniones y temas para que trates de leer muchos textos y artículos de diferentes autores para que tengas diferentes ideas en tu tesis. (EA2LR27) (Traducción propia)

Es que tengo la impresión de que no es tan importante que la tesis tenga unas cosas nuevas de ti mismo para ser original. (EA1LR27) (Traducción propia)

### **La *Illusio* y el *Habitus* en las prácticas de producción y valoración de tesis.**

#### **a) El caso de los profesores del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

El campo científico, representado por la comunidad científica y sus Instituciones legitimadas, guardan en sí un sentido por el cual existir. Se identificaron dos expectativas respecto a la producción de tesis. En primer lugar, el objetivo de generar conocimiento:

“Y bueno, al final de cuentas que el estudiante haga aportaciones de generación de conocimiento científico válido, dentro del contenido de esa tesis. Finalmente eso es lo que se espera.” (EM1DR7).

“...tiene toda la fundamentación de la metodología del método científico, que es válido, confiable, que pertenece a varios paradigmas pero que la han validado, pues gremios científicos, especializados a nivel local y a nivel mundial y con eso es una parte científica, que se indaga un fenómeno, que se genera conocimiento y se hacen aportaciones a la ciencia”.(EM1DR29).

“...debe tributar a la construcción del nuevo conocimiento, entre comillas, del nuevo conocimiento.” (EM4DR29).

En segundo lugar, la creencia de que mediante el ejercicio intelectual de elaborar una tesis se desarrollan habilidades investigativas en los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación:

El fin último en los posgrados en México y en el mundo, es que estudiantes adquieran competencias en términos de hacer investigación y elaborar productos científicos de alta calidad. (E1DR2)

Las ventajas son muchas. Las ventajas, es de que pues, te haces experto en una línea de investigación, dominas ciertas habilidades, ciertos conocimientos en un área en particular. Esos son los beneficios. (E2DR2)

Entonces yo las ventajas que yo veo, o los beneficios de que ellos elaboren un trabajo científico o una tesis en este caso, es que ellos, repito, lo pueden desarrollar o deben desarrollar este habitus científico. Ahora, este ethos científico que algunos autores lo llaman como ethos, donde por ejemplo, supone que ellos desarrollen todo un sistema normativo que tiene que tener un científico, no, un investigador. Este sistema normativo te va diciendo cómo debes de llevar cierta disciplina. Cómo debes de disciplinarte en tus tiempos, en organizar tus actividades, de ir a la biblioteca a buscar información, de revisar autores. Es todo un sistema, todo un ethos científico que se supone que un estudiante en este nivel tiene que desarrollar, o sea tiene que desarrollar ese ethos científico. Y entonces yo la ventaja que veo, es que cuando elaboran este trabajo, esta tesis, e implícitamente tienen que desarrollar todo esto. O sea, todo un sistema de valores, científicos, o todo un sistema de ethos científicos de normas, de disciplina. Sí porque es toda una vida invertida hacia la ciencia, hacia la investigación. (E3MR2)

Por ejemplo, no es lo mismo un estudiante que no hace tesis que uno que hace tesis porque el que hace tesis aprende a escribir. Tiene que aprender a manifestar por escrito ideas. Una cosa es hablar y otra cosa es escribir. Entonces tienes que manifestar la forma de escribir no es la misma que forma de hablar, ¿no? Entonces escribir, ortografía, redacción, claridad de ideas, en fin, todo eso tiene muchos beneficios que considero yo que son importantes. (E5MR2)

Para un programa orientado hacia la investigación, tienes que fortalecer más estas habilidades y competencias investigativas de cuestionar, de indagar, de sobre todo seguir buscando. (E7DR2)

Las ventajas pueden ser muchas porque entonces se va formando con esa idea de que su tesis es un reflejo de sus capacidades intelectuales y de una obra personal, de construcción personal. (E8MR2)

La otra que le va a permitir al estudiante asumir como sus propios métodos y modos de hacer investigación. Va a tener experiencia en un enfoque cuantitativo, cualitativo, mixto en una postura epistemológica para analizar o acercarse a un problema de investigación, esas habilidades intelectuales las va a tener lo suficientemente, a lo mejor no sólidas pero digamos que sí claras. (E8MR2)

Hay muchos beneficios, muchas ventajas. Primero te vuelves. Primero obtienes las habilidades y las competencias que no obtuviste en la licenciatura porque ahora ya hiciste una investigación. Entonces adquieres disposiciones investigativas aunque sean transitorias pero las adquieres transitoriamente. Ya tienes la experiencia. (E9DR2)

Bueno es que precisamente el perfil de ingreso a una maestría en el caso de maestrías con énfasis en la investigación es precisamente la capacidad que tengan para identificar problemáticas regionales, estatales, nacionales. Pero sobre todo, que sean capaces de identificar esas problemáticas y a partir de esa identificación, den cuenta de lo que está sucediendo a partir de generación de conocimiento. Porque esa sería la fase de la maestría, de identificar qué está sucediendo en el contexto educativo, social, político, económico que ellos necesitan indagar, que necesitan saber. ¿Por qué está sucediendo? y una manera de mejorarse ellos mismos de profesionalizarse desata desde la investigación. Porque la investigación les va a dar los elementos para realmente llevar este proceso cuando hablamos de una maestría de investigación educativa. Entonces la investigación tiene que presentarse en un documento académico. Primero en los avances, en los ensayos y luego en los apartados de la tesis. Y esos apartados de la tesis pues precisamente contienen ese proceso de cómo se va registrando todo ese conocimiento que existe previo a lo que él quiere hacer, y después posterior a lo que él llega con su propia investigación. (E10DR2)

Ahora bien, dicho de otra forma los resultados sugieren que la *Illusio* de los profesores-investigadores del programa de la MCDE es casualmente que los alumnos adquieran el *habitus* científico de un sujeto investigador, esto implica que

toda esa constelación de reglas explícitas y regularidades implícitas se encarnen en ellos. Sin embargo, los resultados también sugieren que este objetivo no siempre es posible lograrlo:

Entonces aquí la cuestión es ver si el posgrado que se oferta en este programa, digo en esta área académica pues en verdad está promoviendo este enfoque investigativo más que profesionalizante. Y hay que preguntarnos también si el estudiante viene con esa idea de cursar una maestría con enfoque profesionalizante o con enfoque investigativo. Suponiendo que fuera con enfoque investigativo, o sea, que el alumno tiene esta consciencia que va a entrar aquí no nomás por la beca, sino también para hacer investigación. (E3MR2)

Y a veces en la tradición que se trae, poca tradición en la investigación, pues hace que los estudiantes quieran ir pasando. Además esto que te decía, este problema de que ha proliferado la oferta y que bueno nuestro programa es el único en el estado que está con esta orientación y muy poquitos a nivel nacional que están con la orientación para la investigación y que aparte tiene una beca CONACYT. Entonces depende mucho de cómo se asumen, de la expectativa del estudiante, si viene a aprender, si viene a tener un papel, un grado, si viene a adquirir, digamos mayor capital social, cultural. Algunos por supuesto eso es lo que quieren. Y bueno, lo ideal sería que se comprometieran con la investigación, que se enamoraran de su proyecto de investigación y que se sintieran a gusto con este tema de investigación y con lo que están haciendo. (E7DR2)

Hoy en día está a la moda en la que terminan un grado y se van a otro y se van a otro y se van a otro. Entonces uno dice: “¿Realmente, de verdad están ellos conscientes de qué significa un doctorado?” Porque a veces en la práctica tú te das cuenta que el llegar con un título de un doctorado o de una maestría, no va a haber un gran aumento en tu sueldo. Eso sí en el trabajo se va a ver más, pero sobre todo si te dedicas a la vida académica pero no va a haber un sueldo algo que tú digas valió la pena el haber entrado. Si lo ves con fines de investigación, sí el estudiante va a ver ahora sí una visión más madura de aproximarse a un doctorado, “Para qué lo quiero. En qué línea de investigación me quiero especializar.” Cuando lo toman con esa manera, creo que llegan más maduros. Realmente sí con mejores oportunidades de formarse en la investigación que sería ya como el objetivo. Si

entras al doctorado, ahora sí, ya tengo las bases en maestría, pero en doctorado las voy a desarrollar y las voy a poner en práctica en un ambiente más autónomo, donde la dirección de tesis ya ocupó un segundo lugar. (E8MR2)

Bueno, sí les da ventajas porque adquieren las herramientas para la investigación aunque es más difícil que obtengan un trabajo como investigadores en el mercado laboral, no es fácil obtener un trabajo como profesores investigadores. Piden experiencia de trabajo, producción académica, etcétera. Y si este egresado no tiene todas estas digamos, ventajas de producción es difícil. (E6DR2)

Entonces adquieres disposiciones investigativas aunque sean transitorias pero las adquieres transitoriamente. (E9DR2)

**b) El caso de los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la WWU.**

Desde el punto de vista de los alumnos de la MAE, la *Illusio* que le dá juego al quehacer de estudiar una maestría y elaborar en consecuencia una tesis, es dar solución a problemas reales del contexto social:

Creo que lo más importante es que una tesis sirva para solucionar esos problemas... (EA1LR6) (Traducción propia)

Además debes hacer algo por el problema. Haber trabajado mucho y leído tanta bibliografía y luego no hacer nada no tiene sentido. (EA2LR6) (Traducción propia)

Desde la teoría bourdiana se concluye que la *Illusio* que le da sentido al trabajo de los directores, asesores y lectores involucrados en la producción y valoración de las tesis dentro del Instituto de Ciencias y Humanidades, específicamente, quienes laboran en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH es la pretensión de generar conocimiento científico, además de fomentar el desarrollo de habilidades investigativas—sino permanentes al menos transitorias— en sus egresados, mientras que para los alumnos maestrantes de la Maestría en Arte y Educación, en Alemania, la *Illusio* consiste en solucionar problemas reales de la sociedad.



## CONCLUSIONES

Durante el proceso de producción de tesis de grado, tanto en la MCDE como en la MAE son dos los agentes principalmente involucrados: el director de tesis y el tesista. Existen otros agentes cuyas aportaciones son menores: el asesor metodológico y el lector en la MCDE, mientras que en la MAE únicamente figura un profesor de apoyo que realiza la función de lector de la tesis. En ambos programas educativos hay una extensa constelación de reglas y regularidades que condicionan el proceso de producción de las tesis de grado.

En el proceso de valoración de las tesis en la MCDE y en la MAE es complejo puesto que no existe un consenso entre los directores, asesores y/o lectores de tesis respecto a los distintos elementos de forma y de contenido de los documentos: número de páginas, la cantidad y tipo de referencias bibliográficas, etc. Esto puede representar un problema para los estudiantes de maestría, pues llega a ocurrir que lo que le parece bien a un director de tesis, es inaceptable para otro. Este choque valorativo entre pares, es decir, entre los diferentes directores, asesores metodológicos y/o lectores de tesis, es causado por los diferentes capitales culturales incorporados de cada director, asesor y lector de tesis de grado, en términos más prácticos, formación profesional de los directores, asesores y lectores de tesis influye directamente en los estilos y formas de producir y valorar las tesis de grado. La autoridad legitimada y simbólica que reviste a cada director de tesis—fruto del reconocimiento oficial de su capital cultural institucionalizado—, le confiere poder para solventar todos aquellos parámetros valorativos que no están regulados por los institutos y/o programas educativos a través sus reglamentos escritos oficiales.

Para el caso específico de la MCDE, la presente investigación adquiere importancia especialmente para los futuros estudiantes de este programa educativo, puesto que estos sujetos tomarán su posición de «jugadores» en el ámbito científico social, y por lo tanto necesitarán estar al tanto de las «reglas y regularidades del juego» para mantenerse «jugando» sin ser eliminados, amonestados, confundidos o desanimados, sino más bien concluyan el ciclo de

estudios de grado para no afectar los intereses ni expectativas institucionales y administrativas. La presente información da cuenta de las prácticas y expectativas de los directores, asesores y/o lectores de tesis de grado relacionadas con su labor, aquellos solitantes, aspirantes o alumnos de la MCDE o de la MAE que se enteren de los presentes resultados estarán en posición de comprender mejor el proceso de elaboración de su tesis, estándole conscientes de la complejidad de este proceso.

Ahora bien, pensar en «tesis originales» no es un asunto sencillo de explicar o valorar, pues el principal problema es que entre los diferentes agentes involucrados en la producción de tesis de grado no hay una concepción común sobre la originalidad, pero además no hay certeza de que esta sea un elemento evidente o alcanzable en las tesis de grado.

## CONSIDERACIONES GENERALES

Haberse aventurado en una investigación donde se buscara la relación entre el proceso de producción de tesis de grado y el subsecuente proceso de valoración de las mismas, atravesando por las prácticas de los sujetos involucrados fue una tarea extensa, implicó replantear varias veces el objeto de estudio hasta concluir en una propuesta viable. Si a esto le agregamos por una parte el deseo de explorar dentro de los parámetros valorativos de las tesis, la idea de la originalidad científica y por otro lado, la inquietud de investigar dos universos—La MCDE, en México y la MEA, en Alemania—,el resultado fue solventar un reto investigativo de mayor embergadura. En la marcha de la investigación se presentaron varios inconvenientes, mismos que se fueron solucionando con el apoyo de varias personas y condiciones favorables.

Es importe aclarar, que este trabajo no intenta comparar los aconteceres entre la MCDE en México, con los de la MAE, en Alemania, sino que simplemente se presentan los resultados como casos particulares. Atreverse a comparar estos dos casos implica riesgos y sesgos en la interpretación. No se accedió a realizar un estudio comparado porque no se tenía suficiente información del caso de Alemania como para sustentar una compración en toda la extensión de la palabra, de ahí que se consideró más pertinente manejarse como un estudio de casos, que no busca generalizar sino simplemente describir a profundidad.

Esta investigación inició con una búsqueda bibliográfica relacionada con la Creatividad, para luego aterrizar en la Originalidad. La sola transición entre estas dos realidades tomó un tiempo considerable para reflexionar al respecto, llegando a la conclusión de que la creatividad es una facultad mental mientras que la originalidad es la evidencia de que una persona es creativa, es decir, la originalidad es el elemento tangible de la creatividad, ejemplo de ello serían las patentes científicas y las teorías sociales elaboradas por el hombre.

Ahora bien, la medición de la originalidad no fue el objetivo principal de esta investigación sino simplemente explorar su valor en el proceso de producción y

valoración de las tesis de grado. Queda pues una puerta abierta para que a partir del presente trabajo puedan generarse objetos de investigación derivados de los resultados aquí mostrados. Se necesita una propuesta detallada de cómo medir la originalidad en las ciencias sociales, no solo distinguir si una tesis es o no es original, sino además, en qué proporción es original. Quede pues este asunto como un punto de discusión.

Por último es fundamental resaltar que haber tenido la oportunidad de acercarse personalmente al contexto alemán durante siete meses, permitió formar una idea clara y amplia de las particularidades socioculturales, facilitando de esta manera mirar los alcances y limitaciones de la presente investigación.

## REFERENCIAS

- Alemania en la Unión Europea. Retomado de [http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/germany/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/germany/index_es.htm). 5 de diciembre de 2015.
- Astorga J. (2000). *Historia de la creatividad*. Revista digital VEREDA (núm. 6). Venezuela: Departamento de Historia del Arte.
- Bamford, A. (2012). Eslabones de una cadena: aspectos que influyen en la enseñanza creativa. En Clouder C. (2012) “ *¡Buenos días creatividad!: hacia una educación que despierte la capacidad de crear!*”. España: Fundación Botín.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova
- Bauman Z. (2011). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Breve bosquejo histórico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 14 de diciembre de 2015.
- Brierley D. (2012). ¡La creatividad es la clave!. En Clouder C. (2012). *¡Buenos días creatividad!: hacia una educación que despierte la capacidad de crear!*. España: Fundación Botín.
- Boden, M.A. (1991). *La mente creativa: mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Bokser, J. (2006) Globalización, diversidad y pluralismo. En *Diversidad y multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. Daniel Gutiérrez M. (Coord.), UNAM, pp. 79-102.
- Bonal, X. (2002) Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, pp. 3-35.

- Bourdieu, P. (1985). El espacio social y la génesis de grupos. En *Teoría y Sociedad*, vol. 14, núm. 6., pp. 723-744.
- Bourdieu, P. (1988b). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *La lógica de la práctica*. Stanford University Press.
- Bourdieu & Wacquant (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1998). *Contribuciones a una teoría disposicional de la acción*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Paris, Seuil.
- Canales C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones, pp. 163-165.
- Calva (1999). El comportamiento en la búsqueda de información de los investigadores del área de humanidades y ciencias sociales. En *Investigación Bibliotecológica*. 13:27 (jul.-dic. 1999) 11-40.
- Capdevielle & Freyre (2013). El concepto de lucha en la sociología de Pierre Burdieu. En *Revista Ciencias Sociales*, núm 140, pp. 111- 124.
- Carlino (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carlino (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. En *EDUCENE* Tránsito de lo publicado. Año 9 núm 30, julio-septiembre, pp 415-420
- Carlino (2012). Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Limited. Chacón A. Y.

(2005) *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.

Cerón & Ramos (2009). *Producción posgraduada en el área de educación: Una perspectiva relacional*. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Colombo (2011). *Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction (Tesis doctoral)*. ProQuest Dissertations and Theses (Nro. UMI 3459921) Resumen disponible en <http://gradworks.umi.com/34/59/3459921.html>

Colombo (2012a). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Vol. 1, pp. 82-85). Universidad de Buenos Aires.

Cooper & Juniper (2002). A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation. HERDSA Annual International Conference. En *Research and Development In Higher Education* Vol. 25, pp.136-143.

Cornejo E. (2010) *Educación para la ciudadanía. Educación y globalización: identidades e interculturalidad; problemas y desafíos*. Congreso Iberoamericano de Educación. Universidad Católica de Maule.

Castells, M. (2002) *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Criado (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Num. 123, pp. 11-33.

Cryer (1996) Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de

la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. En *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Perth, Western Australia, 8-12 de julio.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Datos Básicos de México. Recuperado de <http://consulmex.sre.gob.mx/sanpedrosula/index.php/bienvenida-y-directorio/34>. 15 de diciembre de 2015.

De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

Delamont & Atkinson (2001) "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge". *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.

Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. España: Santillana.

De Niño Tarazona, L. (2002) Globalización: el contexto de las políticas educativas. En *Educación y globalización: Los desafíos para América Latina*. Pp. 75-95.

Die Geschichte des Institut für Erziehungswissenschaft. Rescatado de <http://www.uni-muenster.de/EW/ife/ife.html>. 28 de diciembre de 2015.

Diccionario de Ciencias de la Educación (1983). México: Santillana, pp. 208.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995). México: Editorial Santillana, pp. 333-334.

Diccionario de la Lengua Española (1992). Madrid: Real Academia de la lengua española, pp. 593.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Consultado vía Online <http://lema.rae.es>



Duarte B. Efraín (s/f) *La creatividad como un valor dentro del proceso educativo*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Dysthe (2002). *Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university*. *Written Communication*, 19(4), 493-544.

Eisman, Colás y Hernández (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 257.

Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. España: Morata. p. 17-18

Encabo F. E. (s.f). *Creatividad y música*. Consideraciones. Recuperado de <http://digitum.um.es>

Enciclopedia de la psicopedagogía (1998). Barcelona: Océano, p. 779-780.

El Estado de Hidalgo. Recuperado de [www.hidalgo.gob.mx](http://www.hidalgo.gob.mx). Recuperado el 12 de diciembre de 2015.

Elias, N. (1991). *Sociología de un genio*. Barcelona: Ediciones 62.

Escudero, Delfín y Gutiérrez (2012). *El estudio de caso como estrategia en la investigación de las ciencias sociales*. Universidad Veracruzana, pp. 7.

Espinosa & Ysunza (2007) Reflexiones en voz alta sobre la interculturalidad. En *Revista Ciencia Ergo Sum*, vol. 14, núm. 2, julio-octubre, UAEM, pp.151-160.

Esquivias, M. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx>.

Evans (2002). Part-time research students: The "Reserve Army" of research students for universities. En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS: University of Canberra. Pp.138-144.

Eveline & Booth (1996). Living with a thesis. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. En *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.

Falicov & Lifszyc (2004). *Sociología*. Buenos Aires: Aique.

*Fases de la entrevista*. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx>. 20 de marzo del 2016.

Fernández & Puente (2009). La noción de Campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 127, Universidad Complutense de Madrid, pp. 33-53.

Flores, M. (2004). *Creatividad y educación: Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México: Alfaomega. p. 13-14.

Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia, pp. 89-109.

Fundación Neuronilla (s/f). *Creatividad para la Innovación*. Recuperado de [www.neuronilla.com](http://www.neuronilla.com) Consultado el 30 de octubre del 2014.

Garcia & Silva (2005). *O comportamento do usuário final na recuperação temática da informação: um estudo com pós-graduandos da UNESP de Marília*. DataGramZero. 6:3 (jun. 2005).

Gómez (2003). *El homo ludens de Johan Huizinga*. España: FEADET.

Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José: EUNED. Pp. 104

González G. (2009). *El impacto de la tutoría en la formación de investigadores de la maestría: un estudio de caso*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Granados, J. (2002). *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Grotty (1996). *Institutional support for the research student. Quality in postgraduate Research: is it happening?*. University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales; una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Eduvim.
- Gordon, W. (1963). *Sinéctica; el desarrollo de la capacidad creadora*. México: Herrero Hnos.
- Guilford, J. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford & Hoepfner (1971). *El análisis de la inteligencia*. New York: McGraw Hill. pp. 22.
- Hardt & Negri (2002). *Imperio*. Argentina: Paidós.
- Heinelt, G. (1974): *Los profesores creativos, los estudiantes creativos; cómo la escuela puede fomentar la creatividad*. Alemania: Friburgo.
- Historia y Modelo de la Westfälische Wilhelms Universität Münster. Recuperado de <http://www.dpolitae.org/index.php/es/index/partners/wwu-alemania>. Consultado el 5 de diciembre de 2015.
- Huerta (2006). *Diez mitos acerca de la producción de una tesis*. Tecnológico de Monterrey.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza-Emece.
- Jiménez, C. (2000). *Cerebro creativo y lúdico: hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Kiley (1996). *How do I know how I am going? Assessment in Post Graduate Research Degrees. Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- King, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth Edition, Estados Unidos de América. SAGE, pp.7
- La ciudad de Münster. Recuperado de [www.muensterland-tourismus.de](http://www.muensterland-tourismus.de). Consultado el 10 de diciembre de 2015.
- Lárez & Parra (2006). *La producción de tesis de pregrado en el Departamento de Química de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Los Andes*. Lustró 2000-2004 Avances en Química, vol. 1, núm. 1, 2006, pp. 25-29, Universidad de los Andes Venezuela.
- Latona & Browne (2001) Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees. En *Higher Education Series*. Report N° 37, mayo, DETYA, Australia.
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol 16 (num 2), 81-976.
- Long & Kiley (1994). *Turning evaluation into enhancement. Quality in Postgraduate Research: Making it happen Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.
- López P. (2001). *Diccionario de la Creatividad*. Libro digital.
- Lorenc F. (2012). Sociología de los mercados: modelos conceptuales y objetos empíricos en el estudio de las relaciones de intercambio. En *Revista Papeles de Trabajo*, año 6, núm, pp. 14-36.
- Luquín R. (s/f) *La globalización en el marco de la Educación Superior y su futuro inmediato*. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx>

Maestría en Ciencias de la Educación; Introducción, Visión, Objetivos Curriculares, Perfil de egreso y Perfil de egreso. Recuperado de [http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria\\_educacion.html](http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria_educacion.html). Consultado el 20 de diciembre de 2015.

Mac Kinnon, D. (1965). *Personalidad y la realización del potencial creativo*. *American Psychologist*, 20, 273-281.

Marchesan, C. *Pequeña historia de la creatividad*. Libro digital.

Martínez M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas, pp. 65-68.

Mednick, S. (1962). *La base asociativa del proceso creativo*. *Psychological Review*, 69, pp. 220-232.

Mitjáns, M. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La habana: Editorial Pueblo y Educación.

Morales, N. (2007). *Modulo Inteligencia y Creatividad*. UNAD

Morra, L. (2009). *Designing and conducting case studies for development evaluations*. Un taller de preconferencia para la Asamblea Global IDEAS, en Johannesburgo. Marzo 17 del 2007.

Mueller (2005). *Apublicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais*. *DataGramZero*. 6:1 (fev. 2005). Recuperado de <http://www.dgz.org.br/fev05.htm>.

Müller-U. Susanne. (2012) ¿Qué es la creatividad?. En Clouder C. (2012) “*¡Buenos días creatividad!: hacia una educación que despierte la capacidad de crear!*”. España: Fundación Botín.

Nascimento (2000). *Producción científica brasileña en España: documentación de las tesis doctorales*. Universidad Complutense de Madrid.

- Nederhof (2006). Bibliometric monitoring of research performance in the social sciences and the humanities: a review. En *Scientometrics*. 66:1 (2006) 81-100.
- Olavarrieta (2007). *Una propuesta para evaluar la creatividad*. DIDAC
- Organización Mundial de la Salud (1999). *¿Qué son los campos electromagnéticos?*. Recuperado de <http://www.who.int>
- Osborn, A. (1963). *Imaginación aplicada. Principios y procedimientos de solución creativa de problemas*. New York: Scribner.
- Pachuca, la bella airosa; Hidalgo. Recuperado de <http://www.mexicodesconocido.com.mx/pachuca-la-bella-airosa-hidalgo.html>. Consultado el 15 de diciembre de 2015.
- Patrick, C. (1935). Pensamiento creador. En Guthrie y otros, (1967). *Las funciones psicológicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Peñaherrera & Cobos (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempo de crisis. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 10 (núm. 2).
- Portillo & Fuenmayor (2003). Cultura, democracia e identidad en el contexto de la globalización. Las tecnologías de la información y la comunicación. En *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. IX, núm. 3, diciembre, pp. 479-489.
- Prior (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Real, M. (2001). *El requisito de la originalidad en los derechos del autor*. España: Universidad de Alicante.
- Reglamento General de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de

[http://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/posgrado.htm](http://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/posgrado.htm).  
Consultado el 30 de agosto de 2015.

Rodríguez & Valldeoriola (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona, España: Eureka Media SL.

Rodríguez E. (2006). *Manual de creatividad*. México: Trillas.

Rogers, C. (1959). Hacia una teoría de la creatividad. En H.H. Anderson (Ed.), *Creatividad y su cultivo*. New York: Harper and Brothers.

Rogers, C. (1970). *Desarrollo de la creatividad del alumno*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Runco, M. (2007): *Creativity: theories and themes; research, development, and practice*. Amsterdam.

Sánchez & De la Morena (2002). Pensamiento Creativo. En *Enciclopedia de la Pedagogía*. (Vol. 1, pp. 161-172). España: Universidad Camilo José Cela.

Shaw (1991). Science research students composing processes. En *English for Specific Purposes*, 10(3), 189-206.

Solano & Ipiña (s/f). *Conceptos básicos de campos electromagnéticos de baja frecuencia*. Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://ocw.unican.es>

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Estados Unidos de América: SAGE, pp.8.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.

Sternberg, R. (1985). Teorías implícitas de inteligencia, creatividad y sabiduría. En *Revista de personalidad y psicología social*, 49, 607-627.

- Sternberg & Luvart (1991). Una teoría de la inversión de la creatividad y su desarrollo. En *Journal Human Development*, 34 (1), pp. 1-32.
- Sternberg & Luvart (1995). *Desafiando a la multitud: cultivando la creatividad en una cultura de conformidad*. Nueva York.
- Sternberg & Luvart (1996). *Investigando en creatividad*. *American Psychologist*, 51 (7), pp. 667-668.
- Sternberg R. (2007). *Manual de creatividad*. Cambridge.
- Tannuri, De Castro & Moreira (2007). *El uso de la información científica en la producción de tesis de posgrado de la Universidade Estadual Paulista*. Brasil: Universidade Estadual Paulista.
- Tatarliewicz W. (1987). *Historia de la Estética*. Madrid: AKAL.
- Taylor, I.A. (1975). *Una visión retrospectiva sobre investigación de la creatividad*. New York: Weley.p. 12.
- Torrance, E. (1965). *Comportamiento creativo gratificante*. NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. (1969). *Orientación del talento creativo*. Madrid: Troquel.
- Tiratel (2000). Accessing information use by humanists and social scientists: a study at the Universidad de Buenos Aires, Argentina. En *The Journal of Academic Librarianship*. 346-354.
- UNESCO (2010). *Datos mundiales de Educación 2010-2011, 7ª Edición*. Disponible en [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Valencia, G. (2009). *El oficio del sociólogo; la imaginación sociológica*. Bolivia: CLACSO.
- Vázquez del Mercado, M. (2009). Globalización y educación superior en México. En *Revista Reencuentro*, núm. 54, abril, UAM-Unidad Xochimilco, pp. 83-90.



- Vecina, M. (2006). Creatividad. En *Revista Papeles del Psicólogo*, Vol. 27 (núm. 1), pp.31-39.
- Velasco B. (2007). *Psicología y creatividad: una revisión histórica (desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas del siglo XX)*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Humanidades.
- Wallach & Kogan (1965). *Modes of thinking in Young children: A study of the creative intelligence distinction*. New York: Holt, Rinerart & Winston.
- Wallas G. (1926). *El arte del pensamiento*. New York: Harcourt Brace.
- Yin R. (1994). *Case study research Design and Methods*. Estados Unidos de América: SAGE.
- Young. J.W. (1940). *Una técnica para producir ideas*. McGraw-Hill.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Instrumento de Investigación: Guía de entrevista en español para profesores de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE  
HIDALGO**

**Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área académica de Ciencias de la Educación  
Maestría en Ciencias de la Educación  
GUÍA DE ENTREVISTA**



#### Estimados profesores:

La siguiente entrevista tiene el propósito de recabar información con respecto a la construcción de textos académico científicos durante el proceso formativo de maestría, para contribuir a la investigación: *Prácticas relacionadas con la producción y valoración de las tesis. Un estudio de casos: los profesores del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y los estudiantes del programa de Maestría en Arte y Educación de la Westfälische Wilhelms Universität Münster.*

Nota: La información que se proporcione será manejada confidencialmente.

**ACLARACIONES E INSTRUCCIONES:** Esta entrevista consta de tres apartados: el primero pretende recabar datos personales; el segundo, se trata de una serie de preguntas semiestructuradas y el tercero, es para uso exclusivo del entrevistador. Por favor sea tan amable de contestar de la forma más sincera y clara posible:

#### PRIMER APARTADO (Datos personales)

1. Nombre Completo:	4. Edad:
2. Ocupación actual:	5. Sexo: M( ) F( )
3. Tiempo de ejercer la ocupación actual:	

6. Especifique según sea su caso.

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde la adquirió
--	---------------------------------	--

a) Licenciatura		
b) Maestría		
c) Doctorado		
d) Posdoctorado		

7. Número aproximado de tesis donde usted ha sido lector de tesis de licenciatura:
8. Número aproximado de tesis donde usted ha sido director de tesis de licenciatura:
9. Número aproximado de tesis donde usted ha sido lector de tesis de maestría:
10. Número aproximado de tesis donde usted ha sido director de tesis de maestría:
11. Número aproximado de tesis donde usted ha sido lector de tesis de doctorado:
12. Número aproximado de tesis donde usted ha sido director de tesis de doctorado:
13. Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado):
14. Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado):

### SEGUNDO APARTADO (Entrevista semiestructurada)

1. Considerando que actualmente la obtención del grado de licenciatura se puede adquirir por varias modalidades de titulación ¿cómo considera usted que repercute esto al momento de que los profesionistas ingresan al nivel maestría donde la única opción de titularse es la elaboración de una tesis?
2. ¿Por qué es importante que los egresados de un programa de la maestría con orientación hacia la investigación elaboren una tesis para poder graduarse? ¿Qué beneficios y ventajas existen al respecto?
3. ¿Puede describirme por favor, cómo es su estilo o plan de trabajo como asesor de tesis de grado?
4. A medida que ha venido adquiriendo más experiencia como asesor de tesis de grado ¿cómo ha ido cambiando o mejorando sus estrategias de trabajo?
5. Como asesor o director de tesis de grado ¿cuántas sesiones de trabajo aproximadamente realiza usted con sus tutorados cada mes durante el proceso de elaboración de su tesis y cuánto tiempo dura cada sesión?
6. Y respecto a “la forma o estructura” (apartados, el orden de los mismos, la proporción, etc.) de una tesis de grado ¿cuáles deben ser los requisitos que debe poseer para poder ser considerada una «buena tesis»?
7. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los requisitos “de contenido” (sustento, argumentación, aportaciones, críticas, etc.) que debe cumplir una tesis de grado para poder ser considerada una «buena tesis»?

8. Respecto a la extensión de la tesis de grado, ¿Existe un número de páginas adecuado o recomendable? ¿Hay algún fundamento científico al respecto o cuál es la base del criterio?
9. ¿Cuántas fuentes bibliográficas considera usted que debe poseer una buena tesis de grado? ¿Hay algún fundamento científico al respecto o cuál es la base del criterio?
10. ¿Qué tipo de fuentes bibliográficas cree usted que son más recomendables para elaborar una buena tesis de grado? ¿Hay algún fundamento científico al respecto o cuál es la base del criterio?
11. En su experiencia como director de tesis de grado ¿qué tipo de malas prácticas de naturaleza administrativa ha llegado a detectar usted que obstaculicen o dificulten los avances en la construcción de las tesis?
12. A su consideración, ¿cuáles son algunas de las malas prácticas que usted ha identificado de los directores de tesis de maestría?
13. Durante su experiencia como asesor de tesis ¿cuáles son aquellas malas prácticas de los estudiantes de maestría que usted ha llegado a detectar durante el proceso de construcción de su tesis?
14. ¿Alguna vez ha detectado prácticas de plagio académico, por parte de los estudiantes de maestría que están elaborando su tesis?
15. ¿Cómo procede usted cuando llega a detectar prácticas de plagio académico durante el proceso de elaboración de una tesis de grado?
16. ¿Qué dice el reglamento de esta institución educativa respecto a las sanciones relacionadas con el plagio académico en las tesis de grado?
17. ¿Conoce usted algún caso donde se haya detectado plagio académico y en consecuencia se aplicaron las sanciones que establece el reglamento institucional?
18. ¿Cómo se asegura usted de que los estudiantes de maestría no están plagiando información durante la elaboración de su tesis?
19. Para aprobar un examen de grado, si tuviera que decidirse entre la defensa oral del sustentante y la calidad de su tesis escrita ¿a cuál le daría más peso o importancia? ¿por qué?
20. ¿Alguna vez usted ha negado su voto de aprobación durante un examen de grado o bien le ha tocado ver a un colega suyo hacerlo? ¿por qué? ¿Cuál fue la reacción de los integrantes del comité revisor?

21. Considerando que regularmente los programas de maestría duran dos años ¿usted considera que este tiempo es suficiente para elaborar una “buena tesis” de grado?
22. ¿Qué tiempo le dan para revisar una tesis de grado cuando le ha tocado ser lector? ¿Ese plazo es suficiente para usted?
23. ¿Ha identificado en algún momento, malas prácticas de los lectores de tesis? ¿cuáles son?
24. Durante la elaboración y revisión de una tesis ¿usted asume las mismas acciones, cuando funge como director de tesis, que cuando le toca ser lector? ¿Por qué?
25. ¿Cuáles son los beneficios que tiene un académico al fungir como director de tesis y cuáles son los beneficios cuando se funge como lector?
26. ¿Alguna vez ha detectado que en torno a un trabajo de tesis se lleguen a dar fricciones entre co-asesores o bien entre lectores y asesor?
27. Desde su punto de vista ¿Qué características debe poseer una tesis de grado para poder ser considerada una “tesis original”?
28. ¿Considera usted que los directores de tesis de maestría ven a la originalidad como una de las metas principales en la producción de tesis o es una meta secundaria o incluso descuidada?
29. ¿Cuál es su postura respecto al siguiente dilema: “Una tesis es un texto académico o un texto científico”? ¿Por qué?

**¡Muchas gracias por su tiempo dedicado a esta entrevista!**

### **TERCER APARTADO**

Este apartado es para el uso exclusivo del entrevistador

Observaciones generales de la entrevista:	
Lugar de aplicación:	
Fecha de aplicación:	Hora de aplicación:

**ANEXO 2. Instrumento de investigación: Guía de entrevista en alemán para profesores de la WWU.**



**FRAGEBOGEN**



Sehr geehrte Professorinnen und Professoren,

dieses Interview hat den Zweck, Informationen über die Erstellung von wissenschaftlichen Texten während des Ausbildungsprozesses des Masterstudiums zu sammeln, um einen Beitrag zu der Erforschung des folgenden Themas zu leisten: Produktionsmethoden und Beurteilung der Dissertation. Eine Fallstudie : Lehrer-Programm Master of Science in Education an der Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo und Studenten der Master of Arts und Bildung Wilhelms Universität Münster Westfälische.

Anmerkung: die mittels dieses Fragebogens gewonnenen Informationen werden vertraulich behandelt.

ERKLÄRUNG UND ANWEISUNGEN: Dieses Interview erhält drei Teile: der erste versucht, persönliche Daten zu sammeln, der zweite besteht aus verschiedenen halbstrukturierten Fragen und der dritte ist ausführlich für den Interviewer. Bitte beantworten Sie die Fragen so ehrlich und deutlich wie möglich.

**ERSTER TEIL** (Persönliche Daten)

1. Name	4. Alter
2. Jetzige Beschäftigung W( )	5. Geschlecht M( )
3. Wie lange bereits in der jetzigen Beschäftigung	

6. Je nach Einzelfall zu erklären.

Name der erhaltene Ausbildung erhalten (Institution)	wo
---	----

a) Bachelor
-------------

b) Master
c) Doktorat
d) Professor

7. Ungefähre Anzahl der Bachelorarbeiten, bei denen Sie Leser waren:
8. Ungefähre Anzahl der Bachelorarbeiten, bei denen Sie Anleiter waren:
9. Ungefähre Anzahl der Masterarbeiten, bei denen Sie Leser waren:
10. Ungefähre Anzahl der Masterarbeiten, bei denen Sie Anleiter waren:
11. Ungefähre Anzahl der Doktorarbeiten, bei denen Sie Leser waren:
12. Ungefähre Anzahl der Doktorarbeiten, bei denen Sie Doktorvater/mutter waren:
13. Wie lange schon als Anleiter für Master/Doktorarbeiten beschäftigt:
14. Wie lange schon als Leser für Master/Doktorarbeiten beschäftigt:

## ZWEITER TEIL (halbstrukturierte Fragen)

1. Mit Berücksichtigung, dass zur Zeit das Erhalten eines Bachelors durch verschiedene Möglichkeiten zu erreichen ist: Wie meinen Sie, dass sich dies bei dem Eintritt der Studenten in das Masterniveau auswirken wird, wenn die einzige Möglichkeit, ein Diplom zu erhalten, die Ausarbeitung einer Masterarbeit ist?
2. Warum ist es wichtig, dass die aus einem Masterstudium diplomierten Studenten mit einer Ausrichtung zur Erforschung eine Masterarbeit ausarbeiten müssen, um zu graduieren?
3. Bitte beschreiben Sie Ihren Stil oder Ihre Arbeitsweise als Masterarbeitberater.
4. Wie haben sich Ihr Stil oder Ihre Arbeitsweise, nachdem Sie mehr Erfahrung als Masterarbeitsberater gesammelt hatten, geändert oder verbessert?
5. Als Masterarbeitsberater oder Leiter: Wie viele Arbeitsitzungen haben Sie ungefähr jeden Monat mit Ihren Studenten während der Zeit der Masterarbeitsausarbeitung verbracht, und wie lange dauerte jede Sitzung?
6. In Bezug auf Form oder Struktur einer Masterarbeit (Kapitel, Anordnung, Beziehung der Teile zueinander usw.), welches müssen die Anforderungen sein, um sie als "gute Masterarbeit" zu betrachten?
7. Von Ihrem Standpunkt aus: Welches sind die "Inhaltsbedürfnisse", die eine Masterarbeit erfüllen muss, um sie als eine gute Masterarbeit zu betrachten? (Thema, Begründung, Beiträge, Kritiken, usw.)
8. In Bezug auf den Umfang der Masterarbeit, gibt es eine geeignete oder zu

empfehlende Anzahl der Seiten? Gibt es eine wissenschaftliche Grundlage hierfür, oder was ist der Grund Ihrer Auffassung?
9. Wie viele bibliographische Quellen muss eine gute Masterarbeit Ihrer Meinung nach haben? Gibt es eine wissenschaftliche Grundlage hierfür, oder was ist der Grund Ihrer Auffassung?
10. Welche Art von bibliographischen Quellen sind Ihrer Auffassung nach empfehlenswert, um eine gute Masterarbeit zu verfassen? Gibt es einen wissenschaftlichen Grund hierfür, oder was ist der Grund Ihrer Auffassung?
11. In Ihrer Erfahrung als Masterarbeitsleiter: Welche Arten von verwaltungsbedingten Problemen und Hindernissen sind Ihnen begegnet, die die Ausarbeitung der Arbeit erschweren oder benachteiligen?
12. Durch Ihre Erfahrung, welche sind einige der schlechten Handlungen die Sie seitens der Masterarbeitsleiter festgestellt haben?
13. Durch Ihre Erfahrung als Masterarbeitsleiter: Welches sind kontraproduktive Handlungen oder Vorgehensweisen der Masterstudenten, die Sie während des Ausarbeitungsprozess der Masterarbeiten erkannt haben?
14. Haben Sie jemals ein akademisches Plagiat seitens eines Masterstudenten während der Ausarbeitung der Masterarbeit als solches erkannt?
15. Was machen Sie, wenn Sie ein akademisches Plagiat während der Ausarbeitung der Masterarbeit erkennen?
16. Was besagen die Vorschriften dieser Universität in Bezug auf die Strafen wegen akademischer Plagiate bei einer Masterarbeit?
17. Kennen Sie einen Fall, wo ein akademisches Plagiat vorgekommen ist und aus diesem Grund die in den Vorschriften genannten Strafen angewandt worden sind?
18. Wie können Sie sich vergewissern, dass die Masterstudenten während der Ausarbeitung der Masterarbeit keine Informationen plagieren?
19. Was würden Sie als wichtiger ansehen, um eine Abschlussprüfung zu bestehen: mündliche Leistung oder die Qualität der schriftlichen Masterarbeit?
20. Haben Sie jemals eine Zustimmung während einer Abschlussprüfung verweigert, oder haben Sie erlebt, dass ein Kollege/eine Kollegin das getan hat? Warum? Welches war das Verhalten der Mitglieder des Review Committees?
21. Mit Berücksichtigung, dass normalerweise die Masterprogramme zwei Jahre dauern, betrachten Sie diese Zeit als ausreichend, um eine "gute" Masterarbeit auszuarbeiten?
22. Welche Zeitgrenze haben Sie als Leser, um eine Masterarbeit zu prüfen? Ist diese Zeit ausreichend für Sie?
23. Haben Sie je schlechte Handlungen seitens der Arbeitleser erfahren? Welche?



24. Während der Ausarbeitung und Prüfung einer Masterarbeit, gehen Sie als Anleiter und als Leser auf die gleiche Art vor?

25. Welche sind die Vorteile, die ein Akademiker als Anleiter hat, und welche diejenigen als Leser?

26. Haben Sie bei einer Arbeitsausarbeitung Reibereien zwischen Mitberatern oder zwischen Lesern und Beratern erlebt?

27. Welche Eigenschaften muss eine Masterarbeit haben, um sie als "originell" zu betrachten?

28. Meinen Sie dass die Masterarbeitenleiter die Originalität als eine der Hauptziele der Ausarbeitung der Masterarbeit betrachten, oder ist dieser Ziel nicht wichtig oder sogar vernachlässigt?

29. Welche ist Ihre Haltung in Bezug auf die folgende Frage: Ist eine Masterarbeit ein akademischer Text oder ein wissenschaftlicher Text?

**Vielen Dank für die Zeit, die Sie für dieses Interview aufgebracht haben!**

**DRITTER TEIL.** Dieser Teil ist nur für den Gebrauch des Interviewers.

Allgemeine Bemerkungen zum Interview.

Durchführungsort:

Durchführungsdatum:

Durchführungszeit:

**ANEXO 3. Instrumento de investigación: Guía de entrevista para maestrandos alemanes.**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO  
DE HIDALGO**  
**Instituto de Ciencias Sociales y  
Humanidades**  
**Área académica de Ciencias de la Educación**  
**Maestría en Ciencias de la Educación**  
**INTERVIEW GUIDE**



Dear Students:

The purpose of the following interview is to obtain information about the writing of scientific theses during the formative post-graduate process in order to contribute to the investigation called: Production practices and assessment of the thesis. A case study: Teachers Program Master of Science in Education from the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo and students of Master of Arts and Education Wilhelms Universität Münster Westfälische.

Note: Any information you give will be used confidentially.

**CLARIFICATIONS AND INSTRUCTIONS:** This interview consists of three parts: the first is to get your personal information, the second is a series of semi-structured questions, and the third is exclusively for the interviewer's use. Please answer as clearly and sincerely as possible.

**PART ONE (Personal Information)**

1. Full name:	3. Age:
2. Present occupation:	4. Sex: M( ) F( )

5. Specify where it applies to you:

	Name of degree acquired	Name of institute where you studied and year finished
a) Bachelor		
b) Master		
c) Doctorate		
d) Post-doctorate		

Bachelor thesis title:
Name of thesis director:
Name of professors who read and revised your thesis:
How many professors read and revised your thesis?:

## PART TWO (Semi-structured Interview)

1. To obtain your Master's diploma, did your university offer other options to complete your degree or was the only option through writing a thesis?
2. What benefits did you gain through elaborating a Master thesis (investigation experience, university diploma, etc.)?
3. How did you organize yourself to be able to elaborate your Master thesis?
4. Do you consider your thesis advisor and the professors who revised your thesis to have had professional experience?  
Did you have a good thesis director?  
How many professors revised your thesis?  
Did you choose your thesis director and professors who revised your thesis?
5. How many times per month did you meet with your thesis director to work on your thesis and how long did each session generally last?
6. What is the most important contribution in a thesis?
7. What parts make up your Master thesis (introduction, hypothesis, etc.)?
8. How many pages does your Master thesis have? Why does it have that amount of pages?
9. How many bibliographic resources does your Bachelor thesis have? Why does it have that amount of bibliographic resources?
10. What kind of bibliographic resources does your Master thesis have (books, magazines, web pages, etc.)? Why did you use these types of resources?
11. While elaborating your Master thesis, did the university where you studied put obstacles that interrupted the advancement of writing the thesis?
12. During your experience of writing your thesis, were you able to identify some bad habits the thesis directors may have had?
13. Do you know of bad habits students have when they elaborate a Master thesis (for example: plagiarism)?
14. Do you know of any student who plagiarized in their Master thesis?
15. What do professors do when they find a thesis with plagiarism?

16. What protocol has the university established when a student plagiarizes in their thesis?
17. Do you know of a case where plagiarism was found in a thesis and consequences were applied according to the university's established protocol?
18. How do you think professors in the university detect if there is information plagiarized in a thesis? Do they use a software program?
19. What do you consider to be most important to obtain your Master's diploma: your printed thesis or the oral presentation of the results of your thesis?
20. Have you ever seen a university professor deny his/her vote of approbation during an oral presentation of thesis results (in other words, during the professional exam)?
21. How long did you have to complete your Master thesis? Did your university establish a time limit to finish the thesis?
22. Do you know the amount of time university professors are given to read and revise a thesis?
23. Did you identify bad habits that thesis readers may have had? What didn't you like about them?
24. While you worked on your thesis, who helped you most: your thesis director or the professors who read and revised your thesis?
25. Do you know of any benefits professors have when they direct or revise a thesis? Do they get more prestige or money?
26. Did you ever see conflicts between professors who revised your thesis because they couldn't agree about a certain part of your thesis?
27. In your opinion, what characteristics should a Master thesis have in order to consider it an "original thesis?"
28. Do you think thesis directors consider originality as one of the main goals in the production of a thesis or is it a secondary goal or even something forgotten?
29. What is your opinion about a thesis: is it an academic text or a scientific text? Why?

**Thank you very much for dedicating time for this interview!**

**PART THREE**

This part is exclusively for the interviewer.

General observations from the interview:	
Place where interview was given:	
Date of interview:	Time of interview:

#### ANEXO 4. Perfiles profesionales de los profesores mexicanos entrevistados.

##### ENTREVISTADO 1

Código del entrevistado: E1	Edad: 43
Ocupación actual: PROFESOR INVESTIGADOR	Sexo: M (X) F ( )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 5 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	PSICOLOGÍA	UNAM
b) Maestría	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	UNAM
c) Doctorado	PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO	UNAM
d) Posdoctorado	PEDAGOGÍA	UNAM

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 4
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 8
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 11
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: 5
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 8 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 8 AÑOS

##### ENTREVISTADO 2

Código del entrevistado: E2	Edad: 39
Ocupación actual: PROFESORA INVESTIGADORA	Sexo: M( ) F(X)
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 12 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	DERECHO	UAEH
b) Maestría	EDUCACIÓN	UAEH
c) Doctorado	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAEH

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 10
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 10
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 8
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: NINGUNA

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 4
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: NINGUNA
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 5 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 5 AÑOS

### ENTREVISTADO 3

Código del entrevistado: E3	Edad: 39 AÑOS
Ocupación actual: PROFESOR INVESTIGADOR	Sexo: M(X) F( )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 8 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	SOCIOLOGÍA	UAM
b) Maestría	CIENCIAS SOCIALES	FLACSO MÉXICO
c) Doctorado	ESTA ESTUDIANDOLO (en pedagogía)	UNAM

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 5
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 15
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: NINGUNA
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 8 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 8 AÑOS

### ENTREVISTADO 4

Código del entrevistado: E4	Edad: 72
Ocupación actual: PROFESORA INVESTIGADORA	Sexo: M( ) F(X)
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 14 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	EDUCACION	UNIVERSIDAD CENTRAL DE LAS VILLAS
b) Maestría	NINGUNA	

c) Doctorado	CIENCIAS PEDAGÓGICAS	UNIVERSIDAD MÁXIMO GUKY (RUSIA)
--------------	----------------------	---------------------------------

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 20
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 2
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 5
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 10
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: 10
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 14 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 14 AÑOS

#### ENTREVISTADO 5

Código del Entrevistado: E5	Edad: 55 AÑOS
Ocupación actual: PROFESOR INVESTIGADOR	Sexo: M( X ) F( )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 5 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	SOCIOLOGÍA	UNAM
b) Maestría	ENSEÑANZA SUPERIOR	UNAM
c) Doctorado	EN PROCESO DE TERMINAR LA TESIS	

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 20
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 5
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 10
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 2
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: NINGUNA
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 5 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 5 AÑOS

#### ENTREVISTADO 6

Código del entrevistado: E6	Edad: 45
Ocupación actual: PROFESORA INVESTIGADORA	Sexo: M( ) F( X )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 14 AÑOS	



	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	PEDAGOGÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN
b) Maestría	PEDAGOGÍA	
c) Doctorado	PEDAGOGÍA	UNIVERSIDAD DE MURCIA

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 4
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 2
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 10
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 5
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: 4
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 14 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 14 AÑOS

#### ENTREVISTADO 7

Código del entrevistado: E7	Edad: 60 AÑOS
Ocupación actual: PROFESORA INVESTIGADORA	Sexo: M( ) F(X )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 18 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	SOCIOLOGÍA	UNAM
b) Maestría	INTERVENCIÓN EDUCATIVA	UAEH
c) Doctorado	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAEH

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 2
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 25
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 8
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: 5 (SOLO 2 TITULADOS)
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 15 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 15 AÑOS

## ENTREVISTADO 8

Código del entrevistado: E8	Edad:
Ocupación actual: PROFESORA INVESTIGADORA	Sexo: M( ) F( )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 2 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	UPN AJUSCO
b) Maestría	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	UNAM
c) Doctorado		

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 15
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 5
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 8
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 2
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: NINGUNA
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 2 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 2 AÑOS

## ENTREVISTADO 9

Código del Entrevistado: E9	Edad: 50 AÑOS
Ocupación actual: PROFESOR INVESTIGADOR	Sexo: M(X) F( )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 8 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	SOCIOLOGÍA	UNAM
b) Maestría	FILOSOFÍA DE LA CIENCIA	UAM
c) Doctorado	PEDAGOGÍA	UNAM

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 12
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: NINGUNA
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 20
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 8
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 12
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: 2

Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 4 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 8 AÑOS

ENTREVISTADO 10

Código del entrevistado: E10	Edad: 56 AÑOS
Ocupación actual: PROFESORA INVESTIGADORA	Sexo: M( ) F( X )
Tiempo de ejercer la ocupación actual: 6 AÑOS	

	Nombre de su formación recibida	Nombre de la Institución donde se adquirió
a) Licenciatura	PROFESORA EN EDUCACIÓN MEDIA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HIDALGO
b) Maestría	PEDAGOGÍA	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HIDALGO
c) Doctorado	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAEH

Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de licenciatura: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de licenciatura: 4
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de maestría: 10
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de maestría: 8
Número aproximado de tesis donde ha sido lector de tesis de doctorado: 6
Número aproximado de tesis donde ha sido director de tesis de doctorado: 3
Antigüedad como director de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 7 AÑOS
Antigüedad como lector de tesis de posgrado (maestría y doctorado): 7 AÑOS

**ANEXO 5. Perfiles de los egresados de la 5ta generación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.**

#	ESTADO CIVIL	LUGAR DE PROCEDENCIA	PERFIL PROFESIONAL	UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA	OCUPACIÓN	LUGAR DONDE LABORA	TITULADO C/ MENCIÓN HONORÍFICA
1	Soltera	Pachuca Hidalgo	Lic. en Educación Media-En Biología	Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo	Docente de Primaria		No
2	Casado	Tlaxiaca, Hidalgo	Lic. en Economía	Universidad Tecnológica de México	Docente	UAEH	No
3	Casado	Acaxochitlan Hidalgo	Comercio Exterior	UAEH	Directivo	Preparatoria "Nicolás García De San Vicente"	No
4	Casado	Pachuca Hidalgo	Lic. en Educación Física	Escuela Superior de Educación Física	Asesor Técnico Pedagógico	SEP	No
5	Casada	Pachuca Hidalgo	Lic. en Trabajo Social	Universidad de Guadalajara	Coordinadora de Docencia	UAEH	No
6	Casada	Zacatenco. D. F.	Economía	Superior de Economía IPN	Docente	Escuela Secundaria No 68. Edo México.	No
7	Soltera	Pachuca Hidalgo	Psicología Educativa	Universidad Autónoma de Guerrero	Docente	UAEH-ICSA. Area Académica de Psicología	No
8	Soltero	Pachuca, Hidalgo	Lic. en Educación Secundaria (Español)	Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo	No especifica	No especifica	No
9	Casada	Pachuca Hidalgo	Normal Básica	UAEH	Profesora de Educación Primaria	Instituto Hidalguense de Educacion	No
10	Soltero	Actopan, Hidalgo	Lic. en Psicología	FES Iztacala UNAM	Profesor de Asignatura	UAEH, Campus Actopan	No
11	Union Libre	Actopan, Hidalgo	Lic. en Educacion Media en el Area de Inglés	Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo	Asesor Interno y Apoyo Académico	SEP	Si
12	Soltera	Cuauhtepc, Hidalgo	Sociología	UAM-Azcapotzalco	Docente	CECYTEH Acaxochitlan	No
13	Casada	Zapotlan, Hidalgo	Lic. Geografía	UNAM Colegio de Geografía	Técnica Docente	UAEH. Area Académica de Sociología y Demografía	No

14	Soltera	Pachuca, Hidalgo	Lic. en Psicología	UAEH	Orientadora Educativa y Docente	No específica	No
15	Divorciada	Pachuca, Hidalgo	Lic. En Enfermería	UAT	Docente	UAEH	No
16	Viuda	Pachuca, Hidalgo	Lic. Trabajo Social	Universidad de Guadalajara	Subdirectora	UAEH Planeación	No
17	Casado	Pachuca, Hidalgo	Lic. En Derecho	UAEH	Profesor	CREN Benito Juárez	No
18	Casada	Pachuca, Hidalgo	Lic. Trabajo Social	Universidad De Guadalajara	Profesora de Medio Tiempo	UAEH	No
19	Soltera	Pachuca, Hidalgo	Ingeniería Industrial	UAEH	Jefa de Depto. del Proyecto de Comunidades Virtuales de Aprendizaje	SEP	Si
20	Soltera	Pachuca, Hidalgo	Lic. en Administración Pública	UAEH	Docente	Instituto Hidalguense de Educación	No
21		Pachuca, Hidalgo	Lic. Psicología Educativa				No
22	Soltera	Pachuca, Hidalgo	Psicología	UAEH	Directora Técnica.	Inst. Montessori	No

## **ANEXO 6. CONVOCATORIA: Reconocimiento COMIE a tesis de posgrado en Educación.**

### **Reconocimiento COMIE a Tesis de Posgrado en Educación**

**Bienio 2013-2014**

### **CONVOCATORIA**

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil establecida en 1993 que reúne a investigadores profesionales del país con el fin de promover la investigación educativa dentro de los estándares más altos de calidad. Su propósito es, vía el fortalecimiento de la investigación, colaborar en la calidad de la educación nacional, la identificación de los principales problemas educativos del país y la generación de los conocimientos necesarios para contribuir a su solución. Una de las acciones para lograrlo es promover la formación de nuevos investigadores educativos como apoyo decidido al fomento de la investigación. Por ello, el COMIE ha establecido el concurso para otorgar el Reconocimiento COMIE a Tesis de Posgrado sobre Educación en las categorías de Maestría y Doctorado.

### **OBJETIVOS**

Los objetivos del Reconocimiento son:

- Impulsar las investigaciones sobre educación a través de la distinción pública de los autores de tesis de posgrado.
- Difundir la producción del conocimiento educativo mediante la publicación de las tesis seleccionadas y la creación de espacios de debate académico.

El Reconocimiento se regirá por los siguientes lineamientos:

### **I. PARTICIPANTES**

Pueden presentarse al Reconocimiento: a) Estudiantes nacionales o extranjeros que hayan realizado su tesis en alguna de las instituciones de educación superior mexicanas. b) Estudiantes nacionales que hayan realizado su tesis en alguna institución de educación superior del extranjero. Cuya defensa de tesis, de maestría o doctorado, se haya efectuado durante los años 2013 y 2014. Para

participar en el Reconocimiento los interesados deberán llenar la ficha de inscripción que se encuentra en la página web: [www.comie.org.mx/rctpe](http://www.comie.org.mx/rctpe).

## **II. CATEGORÍAS**

El Reconocimiento a tesis de investigación educativa tiene dos categorías:

- Categoría de Tesis de Maestría.
- Categoría de Tesis de Doctorado.

## **III. TEMAS DE PARTICIPACIÓN**

Las tesis que se presenten al Reconocimiento versarán sobre investigación educativa, con el fin de contribuir al conocimiento y aportar soluciones a los problemas del país en alguno de sus tipos y niveles educativos.

## **IV. NATURALEZA DEL RECONOCIMIENTO**

1. La publicación de la tesis seleccionada en el marco de las colecciones del COMIE, quien se reserva los derechos de difusión de los trabajos reconocidos en cualquier medio, en su página o de manera impresa. Los autores de las tesis galardonadas no recibirán contraprestación económica por su publicación y difusión, siguiendo lo dispuesto en la ley para estos casos.
2. La entrega de un diploma dentro de las actividades del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), que tiene periodicidad bienal, a fin de que constituya una celebración y difusión de las tesis de investigación educativa.
3. La presentación académica de la tesis en una sección especial CNIE, con la participación de la persona galardonada, dos comentaristas especializados y el público interesado.
4. La comunicación directa al programa educativo que otorgó el grado académico.

## **V. REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS**

Los participantes llenarán la ficha de inscripción en formato electrónico y enviarán en formato PDF la siguiente documentación:

1. Acta de examen de grado o certificado expedido por la autoridad académica de la institución donde se hayan realizado los estudios de posgrado, en el que conste: título y autor de la tesis, director o asesor de la misma, fecha en

que fue defendida, sinodales que conformaron el jurado y la calificación otorgada, cuando proceda.

2. Un informe del autor en el que exponga el aporte y relevancia de su investigación, con extensión máxima de tres páginas.
3. El Curriculum Vitae actualizado del participante con una extensión máxima de tres páginas.
4. La Tesis completa a concurso (en formato PDF y Word).

## **VI. PLAZO DE PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS**

1. Se recibirán las solicitudes y documentos respectivos del 4 de agosto al 10 de diciembre de 2014.
2. Los Reconocimientos se harán públicos el 1 de junio de 2015.

## **VII. COMISIÓN EVALUADORA**

1. El Comité Directivo del COMIE conformará una Comisión Evaluadora en función del número de tesis inscritas y de sus áreas temáticas.
2. En cada convocatoria, la Comisión Evaluadora adecuará los criterios de evaluación de acuerdo a las categorías de Maestría y Doctorado.
3. Los miembros de la Comisión Evaluadora conformarán los jurados por categorías de Maestría y Doctorado.
4. La dictaminación se someterá a un proceso ciego y las discusiones al interior de la Comisión Evaluadora y jurados serán confidenciales.
5. Los jurados seleccionarán sólo una tesis para cada categoría, pudiendo declarar desierto el Reconocimiento.
6. La selección realizada en cada categoría se informará al conjunto de la Comisión Evaluadora para su ratificación.
7. El fallo de la Comisión Evaluadora para las dos categorías del Reconocimiento será inapelable.

## **VIII. EVALUACIÓN DE LAS TESIS PRESENTADAS**

Para la valoración de las tesis que participen en el proceso del Reconocimiento, la Comisión Evaluadora tendrá en cuenta los siguientes criterios:

1. Que su temática corresponda a la definida en la convocatoria.
2. La pertinencia, relevancia y carácter innovador del planteamiento, las metodologías y desarrollo de la investigación, así como la aportación que sus conclusiones hagan al conocimiento en el campo de la investigación educativa.



3. La calidad científica y técnica, consistencia interna y rigor en el análisis y en la presentación de las conclusiones.
4. La corrección del estilo y claridad en la expresión y presentación del trabajo.

## **IX. COMUNICACIÓN DEL RECONOCIMIENTO**

El Reconocimiento se hará público de la siguiente manera:

1. Se notificará directamente a los galardonados.
2. La lista de resultados podrá ser consultada en la página web del COMIE.
3. La presentación de las tesis reconocidas será en el marco del CNIE.
4. Las tesis presentadas a las que no se les hayan concedido el Reconocimiento contarán con retroalimentación elaborada por el jurado que las haya evaluado.

## **X. ENUNCIADO FINAL**

1. El incumplimiento de cualquiera de los requisitos por alguno de los trabajos presentados, será motivo suficiente para no considerarlo en el proceso de evaluación.
2. Cualquier asunto no previsto en la presente Convocatoria será resuelto por el Comité Directivo del COMIE.

## **INFORMES**

Secretaría Técnica del COMIE. Teléfonos: +52 (55) 3089-2815 y +52 (55) 5336 - 5947. Correo electrónico: [comie@comie.org.mx](mailto:comie@comie.org.mx)