



## ELEMENTOS PARA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA TUTORÍA EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

**JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS**

CU-NORTE DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

**TEMÁTICA GENERAL:** FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS Y PARA  
LA INVESTIGACIÓN

### RESUMEN

El propósito del presente documento es presentar un trabajo analítico-conceptual sobre la tutoría en posgrados en educación como base para su resignificación. Primero se presentan elementos sobre el posgrado y la relevancia de la tutoría en este contexto, luego se plantean algunas de las complejidades claves de la tutoría en posgrados en educación, en seguida se da cuenta de las implicaciones en términos de formación para la investigación derivadas del uso corriente de acepciones como asesoría, dirección y tutoría de tesis, al final se esbozan elementos para una posible resignificación de la tutoría en posgrado.

**Palabras clave:** Tutoría, posgrado, educación.

## INTRODUCCIÓN

Hacer un trabajo analítico-conceptual como el que aquí se despliega, ha implicado no solo elucubrar o especular, si no ante todo, plantearse preguntas sobre cierto fenómeno o realidad social apoyado en un trabajo de investigación previo (teórico y/o empírico) que posibilite tomar distancia crítica de lo conocido y en consecuencia elaborar ciertos replanteamientos que ayuden a su comprensión y al diálogo. Lo aquí planteado tiene como referente una investigación concluida en 2015 sobre la naturaleza de la tutoría (académica y la dirección del trabajo profesional) en el marco de un posgrado en educación profesionalizante adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Este documento se ha organizado en cuatro secciones, en la primera se plantea un panorama general del posgrado y la relevancia de la tutoría, en la segunda se aborda el contexto problemático de la tutoría en el posgrado en educación, en la tercera se ilustra la manera en que se desarrolla la tutoría y, en la cuarta sección, se esbozan algunos elementos que posibilitan resignificar la tutoría en el contexto del posgrado en educación.

## DESARROLLO

### 1. POSGRADO Y TUTORÍA

En México, como en otras latitudes de América Latina y el mundo, la oferta y la demanda de estudios de posgrado se ha incrementado y diversificado. En lo que concierne a su incremento, en las estadísticas del Conacyt (2014-2015) se refiere que en el país existen 11,147 programas de posgrado registrados a nivel nacional, de los cuales 1,422 (13%) son de doctorado, 7,398 de maestría (66%) y 2,327 de especialidad (21%).

Respecto a su diversificación, en 1991 el Programa Nacional de Posgrado (PNP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) puso en marcha el Padrón de Posgrados de Excelencia (PE), con orientación exclusiva a la investigación y la formación de investigadores. En ese entonces el único producto aceptado para la titulación y obtención del grado era una tesis, por ello se hablaba de la dirección de tesis en un campo particular de conocimiento, donde se esperaba que los estudiantes aportaran ideas novedosas que asumieran la forma de teorizaciones en la producción de conocimiento de frontera, guiado por un director de tesis, quien se responsabilizaba de esa producción-formación.

A partir del 2001, con la implementación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), la oferta académica de estudios de posgrado en general y de *posgrados en educación* en particular, se diversificó, al igual que sus fines, objetivos y orientación curricular. Por ello en la actualidad es posible hablar de programas de posgrados (maestría y doctorado) presenciales, tutoriales, en línea y de fines de semana. Algunos de ellos con orientación hacia la investigación, otros con orientación profesional (profesionalizante), con orientación a la industria y más recientemente con orientación a la innovación.

Algunos de esos programas de posgrados se han incorporado al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y otros han quedado excluidos de él por su baja calidad académica y las carentes condiciones institucionales en que se ofertan. Los datos presentados por el Conacyt (abril, 2017) señalan que actualmente el PNPC cuenta con 2,069 programas de posgrado adscrito; de esos 610 son programas de doctorado, 1,156 programas de maestría y 303 programas de especialidad.

Respecto al área educación se encuentran registrados en PNPC 10 programas de doctorado con orientación hacia la investigación (5 en desarrollo, 2 de reciente creación, 1 consolidado y 1 de competencia internacional), y ningún doctorado profesionalizante se encuentra adscrito al PNPC. De los 1,156 programas de maestría en PNPC, 24 pertenecen al área de educación: 7 con orientación hacia la investigación (3 consolidados y 4 en desarrollo) y 17 con orientación profesionalizante (11 en desarrollo y 6 de reciente creación).

Independientemente de la modalidad, orientación y objetivos perseguidos por los posgrados adscritos al PNPC, desde el 2008 el Conacyt estableció en su marco de referencia para la evaluación y seguimiento de los programas de posgrado, *contar con un sistema de tutoría* congruente entre número de tutores y estudiantes atendidos, como criterio a examinar en el servicio ofrecido a los estudiantes, dado que para este organismo, un sistema tutorial sólido es referente de una formación de calidad académica y alto índice de graduación.

En estrecho acuerdo con los planteamiento de Sañudo (2016, p.36), un elemento clave que no hay que perder de vista es, que la modalidad del posgrado (presencial, tutorial o en línea), su orientación académica (profesionalizante, de investigación, a la industria o a la innovación), su objetivo principal (formar investigadores, profesionalizar, etc.) y la relevancia y énfasis de la actividad de investigación en la propuesta curricular (para generar conocimiento de frontera, realizar investigación aplicada o hacer un uso pertinente de herramientas de investigación), son aspectos que inciden, condicionan y de-limitan la modalidad de tutoría a ofrecer en cada posgrado.

También hay que tener presente que el nivel de consolidación académica del programa de posgrado (competencia internacional, consolidado, en desarrollo, de reciente creación) -y por ende de sus profesores-, incide de manera directa en la calidad de la tutoría que los tutores pueden ofrecer a los estudiantes. A estos aspectos se agregan elementos como “el sistema de control disciplinar y de orientación metodológica que se establece de parte del grupo que legitima la investigación que se lleva en el programa de posgrado o en la institución (Sañudo, 2016, p.37) y “la organización de los tiempos para la consolidación del proyecto [de investigación] y su realización, y cómo se articula en ello la asesoría o tutoría” (p.37).

De los planteamientos anteriores se desprende que la tutoría en los estudios de posgrado es un elemento clave y no anexo de formación para la investigación, donde se acompaña de cerca a los estudiantes en el desarrollo de su investigación que se reportará en formato de tesis, pero la finalidad principal es propiciar en ellos una formación para la investigación, con énfasis especial en la formación de investigadores en el nivel de estudio de doctorado. Esta afirmación invita a una resignificación de la tutoría en posgrados en educación, lo cual será objeto de desarrollo en las páginas siguientes.

## 2. EL CONTEXTO PROBLEMÁTICO

En gran parte de América Latina, incluido México, quienes institucionalmente son responsabilizados de llevar a cabo la labor de acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de su investigación, a propósito de sus estudios de posgrado, reciben nombramiento diverso como asesor de tesis, director de tesis o tutor de tesis, los cuales son utilizados indistintamente porque su función es la misma (Sañudo, 2016; Revilla, 2016, Ponce y Vergara, 2016; Sanabria, 2016; Torres, 2016).

Esta situación hasta cierto punto es congruente, siempre y cuando la mirada esté puesta en el acompañamiento de los estudiantes para el desarrollo de su tesis de grado. La problemática comienza a cobrar sentido cuando la finalidad de ese acompañamiento va más allá de la realización de un producto denominado tesis y se centra más bien en la formación para la investigación en el caso de los estudios de maestría y la formación de investigadores en doctorado.

Esto “encuadra” muy bien con los programas de posgrado en educación con orientación en investigación, pero ¿qué pasa con los posgrados con orientación profesionalizante o de profundización? La situación es distinta porque en estos posgrados lo que se conoce con la expresión genérica *tutoría*, en muchos casos asume dos vertientes: a) tutoría académica y b) dirección para el trabajo profesional cuyo equivalente es la asesoría o dirección de tesis. La que aquí interesa retomar es la dirección para el trabajo profesional, la cual, con este nombre genérico pretende cubrir la dirección de tesis y cualquier otra modalidad de titulación que se considere en dicho programa, como

por ejemplo, el diseño de una propuesta curricular o de evaluación, el reporte de una experiencia profesional, una propuesta de innovación, un análisis de políticas públicas, entre otras posibilidades.

Esta situación nos posiciona frente a dos grandes problemas: 1) que en el posgrado en educación per-viven estas tres figuras académicas pero cada una de ella desempeña de manera distinta su función con consecuencias importantes en la formación para la investigación; 2) que los programas de posgrado profesionalizante o de profundización y los estudiantes que los cursan no desean formarse como investigador, por lo mismo el interés por realizar tesis es mínimo.

Este último señalamiento me obliga a realizar por lo menos cuatro precisiones:

- 1) Si bien los estudiantes no se formarán como investigadores, eso no significa que no ameriten una formación para la investigación que potencie el desarrollo de habilidades investigativas (Moreno, 2002) específicas que serán de gran utilidad para solventar con rigor tareas y acciones concretas que demandan las otras modalidades de titulación, como por ejemplo, análisis de dato, problematizar, fundamentar teóricamente sus planteamientos, dar cuenta del proceso seguido, entre otros.
- 2) Que las diversas modalidades de titulación incluida la tesis, se sostienen en tareas y acciones cuyo desarrollo profesional amerita la puesta en práctica de habilidades investigativas.
- 3) Que en estos posgrados es pertinente propiciar una formación que los habilite para ser usuarios competentes de los productos de investigación (Moreno, 2011).
- 4) Que en estos programas de posgrado la lógica de los seminarios de investigación cuyo desarrollo está más orientado a entender el proceso de investigación y la realización de la tesis, habrán de enfatizar el desarrollo de habilidades investigativas que aporten a las otras modalidades de titulación.

Las precisiones anteriores proveen de elementos para afirmar que en los posgrados en educación, es pertinente una *formación para la investigación* que esté apoyada en un acompañamiento estrecho de los estudiantes durante el desarrollo de su investigación y su reporte como tesis o en cualquier otra propuesta académica para la obtención del grado (modalidad de titulación). Con la expresión *formación para la investigación* se alude a

un espectro de grandes dimensiones que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los

conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación Moreno (2002:36-37).

La pertinencia de este planteamiento está en el hecho de que dicha formación para la investigación puede propiciarse en los diferentes niveles educativos de nuestro sistema escolar, tomando en consideración que en cada uno de ellos y al interior de cada programa de posgrado (maestría y doctorado), existen *matices* y niveles de complejidad y de variación en tal formación, según los fines, objetivos y énfasis de la investigación en dichos procesos (Torres, 2012). Además, este término integra las nociones de formación *en* investigación (contenido de investigación) y formación *por* la investigación (investigación como vía de enseñanza), donde la formación para el oficio de investigador, asumida como formación de investigadores, es vista como un área especializada de la formación para la investigación, la cual ocurre con mayor énfasis e intencionalidad durante los estudios de doctorado.

Visto de este modo, la formación para investigación implicaría el desarrollo de habilidades investigativas y la interiorización gradual de los conocimientos, habilidades y actitudes que demanda el ejercicio riguroso de la práctica de investigación hasta lograr el desarrollo e interiorización de lo que Bourdieu (1976) denomina como *habitus científico*.

Ahora bien, ¿a qué tipo de acompañamiento se hace referencia?: ¿asesoría?, ¿dirección de tesis y/o trabajo profesional?, ¿tutoría de tesis? Veamos.

### 3. CÓMO OCURREN LAS COSAS

En la asesoría de tesis la función del asesor suele concentrarse en dar orientaciones generales a los estudiantes sobre cómo desarrollar tal o cual tarea asociada a su documento para la obtención del grado, prevalece un distanciamiento con los estudiantes, manifiesto en encuentros esporádicos con el asesor, donde los esfuerzos académicos se focalizan en la elaboración del producto final, sea tesis o cualquier otro considerado para la titulación.

En la dirección de tesis, quien funge como director es responsable de dirigir al estudiante en el desarrollo de la tesis. Como tal, dirige, provee orientaciones de cómo hacer las cosas y los dirigidos acatan sus indicaciones como orden o mandato incuestionable. Aquí lo importante es que las actividades encomendadas se solventen de manera satisfactoria para el director de tesis, lo cual dará pie para concertar cita y mostrar lo hecho, y en consecuencia recibir nuevas indicaciones de qué hacer, y así sucesivamente hasta la conclusión del producto en desarrollo (tesis). Como señala Mancovsky

(2012: 55) la dirección de tesis es "una práctica centrada en la intervención sobre el otro", y más precisamente, sobre el compromiso de la actividad del otro. Tal compromiso se refiere a la concreción y cierre de determinados objetivos (tesis), que no hay que confundir con la actividad misma (investigación).

Lo que aquí hay que resaltar es, primero, el nivel de dependencia y escasa autonomía que se propicia en los estudiantes de manera asociada a este tipo de relación; segundo, que el director de tesis mantiene encuentros distantes con los estudiantes por el tiempo que ellos invierten en el desarrollo satisfactorio de la actividad encomendada; tres, que el esfuerzo de la dirección está centrado en la conclusión del producto (tesis) cuidando su rigor y la calidad.

En la tutoría de tesis, el tutor brinda apoyo y acompañamiento estrecho a cada estudiante según sus necesidades académicas, es sugerente no dictatorial, promueve el desarrollo de la independencia y autonomía intelectual de cada uno de ellos y vigila de cerca el desarrollo de cada uno de las acciones a realizar (Torres, 2014). Si bien el tutor reconoce la importancia de concluir el proceso de tutoría con un producto académico concreto (tesis, tesina, u otro producto de titulación), la finalidad no está puesta en él sino en los procesos de formación.

De estos modos de participación en el posgrado se desprenden dos elementos problemáticos asociados al papel de cada figura académica: 1) asesor y director de tesis comparten una visión centrada en el producto final apoyado en un acompañamiento distante, mientras el tutor centra su atención en el proceso con un acompañamiento más cercano; 2) en la asesoría y dirección de tesis como lo importante es el producto, el estudiante en tanto persona y sus necesidades académicas no importan o importan poco, en la tutoría, el conocimiento del estudiante como persona y sus necesidades académica son fundamentales para su desarrollo (Torres, 2014).

Estos elementos problemáticos se agudizan cuando de manera asociada al papel de cada figura académica se despliegan posicionamientos epistemológicos distintos respecto a la comprensión y socialización de la actividad de investigación. Por ejemplo, en la asesoría y dirección de tesis tiende a prevalecer una visión instrumentalista de la investigación reflejada en el desarrollo de cada una de las grandes etapas (planteamiento del problema, marco teórico resultados y conclusiones) que habrán de conjuntarse en la versión final del documento sostenido por una lógica argumentativa coherente. Un matiz importante es, que en la asesoría de tesis, dado el predominio de asesorías esporádicas con escaso sentido de continuidad, pocas veces logra madurarse y concluirse un producto de esta naturaleza.

A diferencia de la asesoría y dirección de tesis, en la tutoría de tesis se tiende a asumir la actividad de investigación como proceso y artesanía intelectual (Sennett, 2010), la cual demanda centrar la atención en los procesos de formación, asociado a un acompañamiento estrecho “pie con pie” y “codo a codo” de los estudiantes, en cada una de las tareas y acciones que involucra la práctica de la investigación.

Estas diferencias notorias se bifurcan más cuando en las instituciones de educación superior (IES) se asigna como asesor, director de tesis o tutor, a personas que tienen una amplia experiencia en docencia pero no se han formado para la investigación ni es tarea sustantiva de sus funciones, y también a investigadores en activo.

Con base en estas acciones es posible percibir *analíticamente* dos grandes escenarios co-existentes: a) asesores y/o directores de tesis con amplia experiencia en docencia y en el campo disciplinar, pero nula o escasa formación y práctica como investigadores y, b) tutores con escasa práctica docente, pero con formación y experiencia como investigadores.

De esos dos escenarios se desprenden cuatro modalidades de participación: 1) Asesores y/o directores de tesis con escasos conocimientos y práctica de investigación y un prevaleciente distanciamiento con sus estudiantes, 2) Directores de tesis con formación y práctica de investigación con escasos encuentros (distanciamiento) con los estudiantes asignados a razón de su papel de dirigir centrado en el producto, 3) Tutores con formación y experiencia de investigación que despliegan un acompañamiento estrecho con sus estudiantes en cada una de las tareas y acciones del proceso de investigación, 4) tutores, asesores y directores de tesis que no realizan su función con sus estudiantes y que construyen un ambiente de simulación que les permite cumplir con esta actividad y centrarse en lo que consideran tarea sustantiva (docencia para unos, investigación para otros).

Encajando más el “bisturi” del análisis es posible apreciar que las modalidades de participación 1 y 4, podrían formar parte de una especie de *pedagogía del silencio*, donde priva un escaso conocimiento y práctica de investigación y por lo mismo un alto distanciamiento o ausentismo total con sus estudiantes, bajo el escudo de respetar la autonomía del estudiante. La modalidad de participación 2, sería una especie de punto medio y posibilidad de transición bien hacia atrás (modalidad 1 y 4) bien hacia delante (modalidad 3), donde priva el conocimiento y práctica de investigación pero con escaso acompañamiento de los estudiantes. La modalidad de participación 3, es un claro ejemplo de lo que se podría denominar como *pedagogía del involucramiento*, donde prevalece un acompañamiento estrecho del estudiante apoyado en el conocimiento y práctica de investigación de los tutores. Este sería el escenario académico deseable que habría de privar en las

IES, caso contrario se seguirá alimentando el monstruo de la simulación académica en términos de formación para la investigación en posgrados en educación.

Como advierte Sther (1992) citado por De la Cruz y Abreu (2008: 112), cuando la enseñanza se focaliza solo en el contenido de los textos y su respectiva repetición y verificación de significados interiorizados, no puede considerarse conocimiento, dado que no posibilita la generación de procesos y su respectiva aplicación en situaciones contextuales reales en las cuales funciona. No se trata entonces solo de "colocar" al alumno en situaciones inéditas que lo induzcan a articular el conocimiento tácito con el explícito o el conocimiento dominado con lo nuevo. Formar a alguien para la investigación supone involucrarlo en actividades y tareas reales de la producción del conocimiento.

## CONCLUSIONES

Tal como he planteado las cosas hasta aquí en el contexto del posgrado en educación, lo que hoy se conoce como tutoría de tesis habría denominarse *tutoría de investigación*, porque este modo de nombrar refiere a la actividad de tutoría como una mediación pedagógica centrada en los procesos de formación para la investigación y no solo en su producto concreto, la tesis –propia de los posgrados con orientación hacia la investigación–, donde el tutor habrá de ser asumido como un mediador humano que posibilita dicha formación apoyado en encuentros regulares con sus estudiantes tutorados, donde el conocimiento de ellos como personas, sus posibilidades académicas y necesidades de formación serán fundamentales para el desarrollo de la tutoría y para propiciar el crecimiento académico y personal de los tutorados. Desde esta perspectiva se privilegia un posicionamiento epistémico en la actividad de investigación –y por lo mismo en la formación para la investigación– como proceso y artesanía intelectual, donde lo esperado (deseable) es que el tutor tenga experiencia real de investigación y no solo de teoría de la investigación, además de cierta experiencia docente que le permita construir mediaciones a la carta que potencien el involucramiento de los estudiantes en actividades reales de producción de conocimiento por vía de la investigación.

Este panorama positivo de la tutoría de investigación en posgrados en educación marca la pauta para maximizar el involucramiento estrecho y minimizar el distanciamiento de los tutores, y maximizar la ilusión progresiva y minimizar el desencanto y la deserción paulatina de los estudiantes, maximizar el involucramiento de los estudiantes en actividades reales de producción de conocimiento y minimizar la simulación académica, en síntesis, maximizar la pedagogía del involucramiento y minimizar la pedagogía del silencio en los procesos de formación para la investigación.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1976). "Le champ scientifique". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), 88-104.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2017). Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Recuperado de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>
- De La Cruz, G. y Abreu, L.F. (2008). Tutoría en educación superior: Transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la educación superior*, 31-3 (17), 107-124.
- Mancovsky, V. (2012). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa, *Revista Argentina de Educación Superior*, no.6, año.6, 50-71.
- Moreno, M.G. (2011). "Investigación y profesionalización en educación: retos y debates". Conferencia magistral del XI Congreso Nacional de Investigación educativa. México: COMIE.
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México. Universidad de Guadalajara.
- Ponce, J.A. y Vergara, M. (2016). Principales obstáculos percibidos para la elaboración de tesis de posgrados en educación desde la voz de los actores involucrados. En M. Vergara y R. Calderón (Coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (p.p.243-266). México: Universidad de Guadalajara.
- Revilla, D. (2016). La asesoría de tesis en la maestría en educación de la PUCP. Estrategias, tensiones, sugerencias. En M. Vergara y R. Calderón (Coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (p.p.401-424). México: Universidad de Guadalajara.
- Sanabria, M. (2016). El papel del Maestro asesor en posgrado: el reto de un par. En M. Vergara y R. Calderón (Coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (p.p.363-374). México: Universidad de Guadalajara.

- Sañudo, L. (2016). Procesos de asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica. En M. Vergara y R. Calderón (Coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (p.p.39-46). México: Universidad de Guadalajara.
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Torres, J. (2012). "Estrategias didácticas implementadas por los tutores en la relación de tutoría para formar investigadores en doctorado". En Memorias del 8vo Congreso de Investigación Educativa. Investigación de la docencia y de la formación de profesionales de la educación (p.p. 253-263). Tepic, Nayarit, México: UAN
- Torres, J. (2014) *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación, Tesis de doctorado*. Colección Egresados 2012. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. México: Universidad de Guadalajara.
- Torres, J. (2016). La tutoría de tesis en posgrados en educación: Relación dialógica que posibilita la co-construcción de mundo. En M. Vergara y R. Calderón (Coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (p.p.375-398). México: Universidad de Guadalajara.