



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“VICISITUDES EN LA ASESORIA DE LA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA.

Grupos de Reflexión con asesores y tesistas.”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MÓNICA ADALID SÁNCHEZ CRUZ

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Luis Pérez Álvarez

COMITÉ REVISOR

Dra. Deni Stincer Gómez, Dra. Bruma Palacios Herández, Dr. Guillermo Delahanty
Matuk, Dra. Imke Hindrichs

Cuernavaca, Mor. marzo de 2023

Agradecimientos

¡Gracias!

A mis padres Jorge y Victorina quienes con su experiencia me enseñaron que uno no debe darse por vencido ante aquellas eventualidades que pudieran hacer que uno abandone su cometido en esta vida, por lo que me impulsaron a continuar con mis estudios, iniciando así esta travesía.

Ariel Hiromi y Taís Ayelén mis amadas hijas, compañeras de aventuras, pues mis desvelos eran de ellas también, convirtiendo así sus horas de juego en tiempos extra, grata compañía llena de ilusiones.

A todas aquellas personas que de alguna manera me acompañaron en mis años de estudio y que cuando por alguna circunstancia quería claudicar siempre tenían palabras de aliento y reconocimiento ante la dedicación y perseverancia que ponía para llegar a la meta final... no ha sido fácil pero tampoco imposible cuando lo haces con dedicación y vocación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
Planteamiento del problema	9
Justificación.....	14
Sección I. Marco Teórico.....	16
CAPÍTULO I. LOS ESTUDIOS DE POSGRADOS, CONCEPCIONES Y CONCEPTOS.....	17
1.1 ¿Qué es un posgrado?.....	17
1.2 Historia de la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.....	24
CAPÍTULO II. LA IMPORTANCIA DE LA ASESORÍA DE TESIS EN LA UNIVERSIDAD.....	27
2.1 Tutoría, asesoría y dirección de tesis.....	27
2.2 El trabajo de elaboración de tesis maestría: componentes y descriptores	30
2.3 La asesoría de tesis de posgrado	35
2.4 El trabajo del tesista: el tránsito hacia la investigación.....	38
2.5 Funciones del asesor de tesis de la Maestría.....	42
CAPÍTULO III. LOS GRUPOS DE REFLEXIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIA Y PRAXIS.....	48
3.1 Aspectos generales en el campo grupal.....	48
3.2 El Grupo Operativo como antecedente del Grupo de Reflexión.....	54
3.3 Grupo de reflexión	56
3.4 Grupos de reflexión en la investigación universitaria	61
CAPÍTULO IV. LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES FOCALIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA.....	66
4.1 Caracterización de las entrevistas individuales focalizadas	66
4.2 Entrevistas individuales focalizadas en la investigación universitaria	74
Sección II. Aspectos metodológicos de la investigación	80
CAPÍTULO V. METODOLOGÍAS, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN	81
5.1 Instrumentos	81
5.2 Participantes	81
5.3 Procedimiento.....	82

5.4 Consideraciones éticas de la investigación	84
5.5 Etapas, protocolo y modos de participación	84
Sección III. Análisis de la información	86
Entrevistas individualizadas focalizadas con estudiantes en proceso de titulación de la Maestría en Psicología.	87
Tabla 1. Entrevistas individualizadas focalizadas con estudiantes.....	88
Entrevistas individualizadas focalizadas con los asesores de tesis de la Maestría en Psicología	89
Tabla 2. Entrevistas individualizadas focalizadas con asesores de tesis	90
Primera sesión del Grupo de Reflexión con estudiantes de la Maestría en Psicología.....	97
Tabla 3. Cuadro de resultados. Grupo de reflexión estudiantes. 1ª sesión	97
Segunda sesión del Grupo de Reflexión con estudiantes de la Maestría en Psicología.....	103
Tabla 4. Cuadro de resultados. Grupo de reflexión estudiantes. 2ª. sesión	104
Grupo de Reflexión con asesores de tesis de la Maestría en Psicología ...	108
Tabla 5. Cuadro de resultados. Grupo de reflexión: asesores de tesis ..	109
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	112
Sobre las Asesorías:.....	112
En lo Administrativo:	113
Sobre las Prácticas:.....	113
Sobre el Programa Académico:	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Entrevistas individualizadas focalizadas con estudiantes.....	80
Tabla 2.	Entrevistas individualizadas focalizadas con asesores de tesis	82
Tabla 3.	Cuadro de resultados. Grupo de reflexión estudiantes. 1ª sesión	89
Tabla 4.	Cuadro de resultados. Grupo de reflexión estudiantes. 2ª. sesión	96
Tabla 5.	Cuadro de resultados. Grupo de reflexión: asesores de tesis	101

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el objetivo de indagar qué factores influyen para que los estudiantes de la Maestría en Psicología no se titulen en tiempo y forma de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa.

Se buscó identificar estrategias que permitan abordar la problemática en un sentido práctico, así como dejar un precedente para futuras investigaciones o seguimiento de esta. Para tal efecto, se llevaron a cabo sesiones de grupos de reflexión tanto con los asesores de tesis de la Maestría, así como con los asesorados, a su vez y pensando en aquellos que no pudieran asistir a las sesiones grupales programadas se planearon entrevistas individuales focalizadas.

Al analizar las experiencias narradas por los participantes se encontraron varios factores que explican el fenómeno estudiado, tales como: lo personal, lo administrativo, la empatía asesora/asesorado, las prácticas, el programa académico, el proyecto de tesis, la asesoría, sobre los que es necesario poner especial atención para la resolución del problema delimitado.

Este es un precedente en el uso de los 'grupos de reflexión' para la resolución de problemas dentro de una institución universitaria, por lo cual se invita a las nuevas generaciones de la Facultad de Psicología a dar seguimiento a esta metodología cualitativa de intervención e investigación. Este trabajo está organizado por cinco apartados, en primer lugar, el planteamiento del problema y la justificación del estudio.

Ante una inminente situación preocupante, era indispensable saber qué factores se estaban presentando para que alumnos que estando matriculados y en aquellos que ya no se encontraban en la estancia de la Maestría en Psicología no se estuvieran titulando en tiempo y forma, por razón, para dar respuesta a tal

incertidumbre se plantearon los 'grupos de reflexión' como la metodología idónea para recabar la información pertinente.

En la segunda parte, aparece el marco teórico en el que se abordan las definiciones conceptuales que nos permiten clarificar en un sentido teórico a partir de los conceptos abordados, los elementos epistémicos que rodean a nuestro objeto de estudio sobre todo los que conciernen a la noción de *posgrado*, las asesorías de tesis y el papel de los asesores en la universidad.

También se retoma la historia de la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; se habla sobre la importancia de la asesoría de tesis en la universidad; se expone el uso de los 'grupos de reflexión' y las entrevistas individuales focalizadas en la investigación en Psicología en el ámbito universitario.

En el tercer apartado se describen los procedimientos metodológicos utilizados en investigación. Señalamos las características del presente estudio: su diseño, enfoque, tipo de cohorte y alcance; se refieren y describen los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos y el procedimiento que se siguió y se describe la muestra a partir de las características de los participantes y la particularidad de su función como asesor de tesis.

Previo al cierre del documento, en el cuarto apartado se presenta el análisis de los datos en dos fases. La primera fase corresponde al agrupamiento, selección, clasificación y organización de la información producida durante la fase de trabajo de campo que consistió en hacer la extracción de los diálogos grabados durante las sesiones de los 'grupos de reflexión' y de las entrevistas individuales focalizadas y posteriormente, se realizó la transcripción para rastrear aquellos fragmentos que permitieran el análisis del discurso que dieran respuesta a las preguntas planteadas.

Finalmente, cerramos con el apartado de conclusiones a las que esta investigación nos ha permitido llegar, lo que podemos subrayar es que los Grupos de Reflexión son un método asequible que promueve y permite la cercanía con los participantes de la investigación cualitativa para escucharlos y buscar alternativas de solución que estén a su alcance como grupo, como programa, como unidad académica que va ampliando la gestión de las soluciones según la complejidad del problema. Inmediatamente después de este último apartado se agregan las referencias bibliográficas que fueron consultadas para desarrollar toda la investigación en su conjunto.

Planteamiento del problema

Para llevar a cabo la asesoría de tesis en posgrados se debe tener en cuenta lo que Muñoz (2011:73) dice acerca de lo que es la labor principal de los asesores de tesis y la cual consiste en “evaluar los avances de los asesorados, orientarlos sobre su trabajo o sobre la forma de encaminar sus esfuerzos para investigar; pero jamás debe depositarse en ellos la principal responsabilidad del desarrollo de la tesis”.

De acuerdo con Fresán (2002; citado por Del Castillo, 2007:21) “la asesoría de tesis trasciende por su influencia ya reconocida en la culminación del proceso formativo y en la magnitud de la duración del mismo.

También, de acuerdo con la American Psychological Association (APA) la selección de un asesor o tutor de contenido como metodología para un trabajo de grado es un paso fundamental para guiar la investigación y culminarla de manera exitosa. El asesor se convierte en un acompañante clave no sólo para esclarecer el tema sino para darle respuesta a todas las dudas o inquietudes que surjan durante su desarrollo.

Por otra parte, una vez que se ha definido lo que son los asesores de tesis de posgrado y cuáles son sus funciones, se propone una descripción operacional -a partir de la postura de un autor- sobre lo que es y en que consiste un Grupo de Reflexión:

El cual es un dispositivo creado con la propuesta de meditar acerca del proceso grupal, ansiedades, conflictos, obstáculos, en la grupalidad misma, y en su atravesamiento institucional. Los referentes teóricos que lo apoyan son la teoría psicoanalítica, el análisis institucional, las conceptualizaciones foucaultianas acerca del poder, las castoridianas sobre el imaginario social, y desde luego los aportes de la lingüística. El “encuadre” del Grupo de Reflexión (las reglas que lo organizan, el tiempo, el espacio, el o los coordinadores) debe dar la contención necesaria para lograr un espacio de confianza, donde puedan desplegarse los

discursos singulares, plurales y divergentes de las múltiples subjetividades y sus interrelaciones y donde los señalamientos o interpretaciones, no sean tomados en niveles persecutorios, sino como temas a pensar, siempre hipotéticos. (Radosh; 1998:56)

De acuerdo con Ravenna (2008:109-110) la posibilidad de establecer un espacio grupal dentro o fuera de la organización busca crear un ámbito transicional, una posibilidad de metabolizar y transformar situaciones potencialmente perjudiciales, rescatando la polifonía y la polisemia, o sea dando lugar a la multiplicidad de voces y sentidos. Rescata al grupo de reflexión como instrumento de saneamiento y prevención institucional y lo que representa la posibilidad de instituir un espacio donde se intente hacer circular libremente la palabra.

Otro método utilizado es el de la entrevista focalizada ya que gracias a sus características permite ser utilizable para la presente investigación, como se describe en el siguiente párrafo:

Ya que, en primer lugar, se conoce a las personas entrevistadas y estas se han visto envueltas en una situación particular. Han visto una película, escuchado un programa de radio, leído un panfleto, artículo o libro, formado parte de un experimento psicológico o, de una situación social, no controlada, pero observada (por ejemplo, un mitin político, un ritual o un disturbio).

En segundo lugar, los elementos hipotéticamente significativos, patrones, procesos y la estructura total de esta situación han sido analizados provisionalmente por el científico social. A través de este análisis de contenido o análisis situacional, se llega a una serie de hipótesis acerca de las consecuencias de determinados aspectos de la situación en la que ellos se vieron involucrados. Sobre la base de este análisis el tercer paso consiste: en desarrollar un guion de la entrevista, fijando en adelante los principales bloques de preguntas y las hipótesis que proporcionen criterios de relevancia a los datos obtenidos a través de la entrevista.

En cuarto y último lugar, la entrevista está focalizada en las experiencias subjetivas de las personas expuestas a la situación pre analizada, en un esfuerzo por determinar sus definiciones de la situación. La colección de respuestas dadas a la situación ayuda a comprobar las hipótesis para una investigación más rigurosa y sistemática (Merton, Fiske & Kendall (1998:216).

Finalmente, respecto a los procedimientos de la recogida de datos desde el punto de vista de López, V. y cols. (2011:485-489) la entrevista focalizada es una forma de llevar a cabo la entrevista en profundidad de manera grupal. La entrevista en grupo ofrece oportunidades de conocimiento y de análisis, promueve un ambiente en el cual se intercambian puntos de vista, y los individuos encuentran una mayor facilidad de reflexión sobre el tema tratado.

Por otro lado, un componente de análisis importante en esta investigación es el funcionamiento del dispositivo *Maestría en Psicología* sobre todo porque es aquí donde se instrumentan los mecanismos que nos permiten problematizar sobre las condiciones en los que se dan las practicas entre asesores y asesorados.

La Maestría en Psicología se creó el 26 de marzo del 2009, tiene una modalidad escolarizada con orientación profesionalizante y una duración de 2 años (4 semestres). Su objetivo general es la de formar recursos humanos de excelencia en alguna de las cinco áreas: comunitaria, educativa, del trabajo y las organizaciones, de neuropsicología o de psicoterapia, con actitud ética de servicio, mediante la preparación teórica – practica -metodológica en el diseño y desarrollo innovador de proyectos de diagnóstico, prevención, intervención y evaluación de resultados, para atender necesidades psicológicas del contexto estatal, regional, nacional e internacional. Una vez que es aceptado el aspirante, se requiere para su permanencia que dedique medio tiempo (20 horas semanales) o tiempo completo (40 horas semanales) a los estudios de la maestría.

Una tarea central durante la maestría es reunirse periódicamente con su tutor para informar y planear sus actividades académicas y considerar las recomendaciones del Comité Tutorial, presentar cada semestre avances del proyecto de tesis ante el Comité Tutorial. La inobservancia de esta disposición traerá consigo la cancelación de la inscripción. (Secretaría Académica dirección Gral. de Estudios de Posgrados, UAEM).

Para que se pueda cumplir este objetivo general y la permanencia para la realización de los proyectos de intervención de cada tesista se cuenta también con el Núcleo Académico Básico el cual está integrado por 19 profesores, de entre los cuales tenemos a Profesores Investigadores de Tiempo Completo y Profesores de Tiempo Parcial.

Desde sus inicios en el 2009 hasta el 2017 se han matriculado 142 tesis de los cuales solo un 30% ha logrado terminar en tiempo y forma sus proyectos de intervención/investigación, por lo que se requiere analizar cuáles son los factores que están influyendo para que no se tenga un porcentaje óptimo de titulaciones. Lo cual conlleva a hacer la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los factores que influyen en el retraso de los proyectos de investigación y en la titulación en posgrado desde la perspectiva de docentes y alumnos de la maestría en psicología de la UAEM?*; que se abordó con las siguientes preguntas subsidiarias:

1. ¿Cuál es la perspectiva de los docentes asesores de tesis en los grupos de reflexión y en las entrevistas focalizadas individualizadas sobre los factores que influyen para que los estudiantes de la maestría en psicología no se titulen en tiempo y forma del programa de maestría en la UAEM?
2. ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes de la maestría en psicología en los grupos de reflexión y en las entrevistas focalizadas individualizadas sobre los factores que influyen para que no se titulen en tiempo y forma del programa de maestría en la UAEM?

3. ¿Cuáles son las estrategias que se pueden proponer para que los asesores de tesis brinden un asesoramiento óptimo a los alumnos de tal manera que les permita titularse en tiempo y forma del programa de maestría en psicología en la UAEM?

La construcción de estas preguntas de investigación tanto la pregunta central como las subsidiarias nos permitieron diseñar el siguiente objetivo general: *Identificar y describir los factores que influyen en el retraso de los proyectos de investigación y en la titulación en posgrado desde la perspectiva de docentes y alumnos de la maestría en psicología de la UAEM*; que se abordó con los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y analizar a través de los grupos de reflexión y las entrevistas focalizadas individualizada, la perspectiva de los docentes sobre los factores que influyen para que los estudiantes de la Maestría en Psicología no se titulen en tiempo y forma del programa de Maestría en la UAEM.
2. Identificar y analizar a través de los grupos de reflexión y las entrevistas focalizadas individualizada, la perspectiva de los alumnos sobre los factores que influyen para que los estudiantes de la Maestría en Psicología no se titulen en tiempo y forma del programa de Maestría en la UAEM.
3. Identificar y describir estrategias que permitan a los asesores de tesis brindar un asesoramiento óptimo a los alumnos de tal manera que les permita titularse en tiempo y forma del programa de maestría en psicología en la UAEM.

Finalmente, integramos en este apartado el supuesto inicial que direccionó la problematización: *la afinidad y empatía entre asesor y alumno de la Maestría en Psicología permite la posibilidad de trabajar en los proyectos de intervención/investigación y tesis para culminarlos en tiempo y forma de acuerdo con los lineamientos establecidos por el programa.*

Justificación

De acuerdo con los criterios establecidos desde las políticas educativas para los programas de maestría, doctorado y post doctorado que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y las becas que se otorgan por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el índice de titulación es un factor determinante para que los programas de posgrados permanezcan en el padrón; en un sentido práctico esta investigación tiene una proyección institucional en tanto que hipotetiza las condiciones en las que se abordan algunas situaciones que tienen estrecha relación con el índice de titulación y que se ha problematizado en este mismo capítulo.

Así mismo, en el plan de estudios de la Maestría se hace mención del proceso formativo del estudiante, el cual requiere de seguimiento, retroalimentación y reflexión permanente, la idea de abordar estos elementos en esta investigación atiende a la necesidad de identificar las condiciones en las que se han dado estos procesos de retroalimentación y reflexión y como están con el bajo índice de titulación.

Así, la implicación trascendental de la investigación está en función del problema práctico específico que aborda a decir, en qué sentido los modos, estrategias y procedimientos de asesoría de tesis se llevan a cabo en lo cotidiano y si tienen o no relación con el índice de titulación.

Es decir, es importante la investigación en tanto se refiere al problema real de la interacción entre los actores principales y la situación problema. Su conveniencia estriba en la posibilidad de evidenciar las condiciones en las que se dan los procesos de asesoramiento y sus factores relacionados.

Hipotetizamos sobre algunas condiciones en las que se materializan los lineamientos establecidos en el plan de estudios de la maestría en psicología lo cual ofrece la posibilidad de una exploración sobre estas condiciones y como estas están relacionadas no solamente con el índice de titulación si no también

con las estrategias que se siguen para el trabajo de acompañamiento que tiene como fin principal que el chico termine su proyecto de investigación en tiempo y forma lo cual es una exigencia para conservar las acreditaciones.

Esperamos que con los resultados de esta investigación se describan algunos elementos que nos den claridad sobre los componentes inmiscuidos en el problema eje y también que aporten, en un carácter descriptivo la posibilidad de visualizar algunos factores relacionados con el por qué sólo el 30% de los alumnos que ingresan a la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, se titulan en tiempo y forma de acuerdo con los lineamientos establecidos en el plan de estudios.

Así, los vacíos que se atienden al abordar un problema real benefician a los alumnos de la Maestría en Psicología, ya que se espera que mediante las experiencias recabadas con los Grupos de Reflexión y las entrevistas individuales focalizadas se propongan estrategias que permitan a los asesores de tesis, brindar un acompañamiento óptimo a sus asesorados y esto, permita incrementar el porcentaje de titulados. Así como, dejar un antecedente para futuras investigaciones.

Sección I. Marco Teórico

CAPÍTULO I. LOS ESTUDIOS DE POSGRADOS, CONCEPCIONES Y CONCEPTOS

En virtud de que nuestro tema de investigación está relacionado con las condiciones en las que se dan los procesos de titulación en el área de posgrados de la Maestría en Psicología y como estos procesos, los sujetos involucrados, el marco normativo, el maestrante y sobre todo los asesores generan las condiciones de influencia para que los alumnos que ingresan al posgrado no se titulen en tiempo y forma de acuerdo con los lineamientos establecidos, consideramos pertinente establecer algunas descripciones conceptuales que nos permitan tener mayor claridad de su relación.

1.1 ¿Qué es un posgrado?

En la introducción del libro *¿Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis?* Muñoz (2011:6) explica lo que es el posgrado:

Se entiende como estudios de posgrado los estudios de los niveles de maestría y doctorado, pero el término también se aplica a los cursos y diplomados humanísticos, administrativo-comerciales, de la salud, técnicos, tecnológicos, empresariales o cualquier otro tipo de especialización; también se aplica a los estudios de magíster y estudios similares. Por lo general, estos programas académicos son de corta duración, con reconocimiento curricular. En otras latitudes, posgrado se entiende como los estudios posteriores a la licenciatura.

En ese sentido, los posgrados pueden estar organizados desde la perspectiva institucional en tres niveles como se describe a continuación:

- A. Especialización: tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista con especificación de la profesión o campo de aplicación.

- B. Maestría: tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico Magister con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.
- C. Doctorado: tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurarse en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales deben estar expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual realizada bajo la supervisión de un director de tesis y culmina con su evaluación por un jurado con mayoría de miembros internos al programa y donde al menos uno de estos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor. (CONEAU; 1997:9-10).

El eje que atraviesa estos tres niveles es la exigencia y el desarrollo de una formación más especializada organizada a partir de experiencias académicas y sociales con un nivel de exigencia mayor que va más allá de la cualificación y que se enfocan en el desarrollo intelectual y personal a través de la investigación como lo describe Randall (2019:1) “en los programas de títulos avanzados, los estudiantes aprenden cómo encarar problemas que aún no existen”.

Están implicadas, la organización y el orden institucional pero también la necesidad persona-individual como lo cita Montes (2012:7) “la razón académica o profesional natural para estudiar un posgrado, es la necesidad de especializarse, actualizarse o de perfeccionarse en lo que se hace”.

Por otro lado, Manzo y cols. (2006; citados por Contreras y Urrutia, 2017:60) dicen que la educación de posgrado: es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades que poseen, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científicos-técnicos y las necesidades de las entidades en las que laboran.

Por su parte, Anzola (2011:4) lleva a análisis la particularidad de los programas de posgrado. En su perspectiva “los programas de posgrado son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de grado y comprenden los niveles de formación de especialización, maestría y doctorado”. Además, coincide con la idea de que en estos niveles hay una mayor profundización disciplinar, sobre todo porque estos programas “tienen como propósito la profundización en los saberes propios de un área de ocupación, disciplina o profesión de que se trate, el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral”.

La idea de especialización no solo este contenido en los programas de actualización sino también en los estudios de posgrados en tanto que están relacionadas a los propósitos particulares de las instituciones como se describe a continuación:

La organización de un posgrado debe concebirse como un ciclo superior de la enseñanza formal orientado hacia el cultivo especializado de la investigación, de la especialización ocupacional, de la profundización de su área de conocimientos y de la actualización en todas las áreas que contribuyan al desarrollo del conocimiento propiamente dicho, a la solución de los problemas actuales de la sociedad. Esta concepción caracteriza a las Universidades que en el plano mundial desempeñan un papel destacado en la respuesta a los problemas que sus sociedades nacionales plantean y a su transformación. (Genovesi y Barbieri, 2018:3).

En el marco institucional en los nuevos espacios virtuales generados por las universidades en donde se digitalizan programas formativos -incluidos los estudios de posgrado- encontramos que los estudios de posgrado: “están disponibles para personas que hayan completado un título universitario o tengan la experiencia equivalente. Es una oportunidad para expandir sus habilidades, recibir calificaciones de alto nivel y aumentar su potencial de ingresos y carrera”. (Mackenzie; 2022:1).

En estos nuevos espacios virtuales generados por las universidades, encontramos algunos descriptores generales sobre el posgrado y los sujetos que lo cursan. Nos basamos en esta información digitalizada para enunciar el siguiente párrafo:

- Un posgraduado es un estudiante que ha completado con éxito un curso de licenciatura en un colegio o universidad y está emprendiendo más estudios en un nivel más avanzado.
- Un curso de posgrado suele durar un año a tiempo completo o puede llevar dos años completar a tiempo parcial. Un diploma de postgrado, postgrado o maestría ofrece al estudiante un nivel avanzado de educación en su área de estudio elegida.
- El contenido del curso está diseñado para construir sobre el conocimiento obtenido a nivel de pregrado. A menudo, el contenido del curso es de naturaleza más práctica para preparar mejor al estudiante con las habilidades que necesitará en el lugar de trabajo. Completar estudios de posgrado ayuda a los estudiantes a ampliar sus perspectivas de carrera y profundizar su comprensión de su área de estudio.

(Página web de posgrados del Griffith College; 2019:1)

Lo que se muestra hasta aquí son algunos aportes conceptuales básicos y generales sobre la noción de *posgrado* que en algún momento, debido a los contextos se convierten en criterios institucionales y permite a las instituciones generar las condiciones de desarrollo para sus programas de postgrados, lo cual implica necesariamente la creación de espacios tanto físicos como virtuales así

como la generación de espacios académicos y sociales que generen las mejores posibilidades no solo para las instituciones sino para los alumnos que cumpliendo con los criterios de selección puedan formar parte de sus programas de formación.

Es decir, se conjuga la correspondencia de las instituciones de brindar los elementos necesarios para la terminación en tiempo y forma de los programas de formación incluidas las titulaciones de los alumnos y las acciones de los sujetos inmiscuidos en tales programas.

En el caso de nuestro país el Sistema Nacional de Posgrados justifica la orientación de los programas de posgrado en dos direcciones: los programas orientados a la *investigación* y los programas enfocados a la *orientación profesional*.

Los programas de posgrados orientados a investigación “tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa, a través de investigaciones originales” (Sistema Nacional de Posgrados; 2022:2).

Es decir, en la perspectiva de esta dependencia que organiza los posgrados de todo el país, los posgrados tienen como uno de sus fines principales garantizar un alto nivel de la investigación en los procesos de formación que como lo plantean en su documento “Anexo instrumento de evaluación para las modalidades escolarizadas”¹:

Los programas articulan la formación con la generación de investigación original y tienen la capacidad de transferir los conocimientos; o bien, de articular la formación con la capacidad de innovar, transferir y evaluar los resultados en el contexto de la práctica. La comunidad académica mantendrá un compromiso ético

¹ https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/anexos/02_Anexo_Escolarizados.pdf

y solidario con el acceso universal, la difusión del conocimiento y la comunicación con la sociedad. (Programa Nacional de Posgrados de Calidad; 2021:10).

En ese sentido, en el marco formativo de la investigación de los posgrados está implicado el doble ejercicio de la transferencia de conocimiento y/o de la construcción de competencias tanto de los formadores como de los estudiantes como se refiere a continuación:

Resulta importante reforzar el carácter inter, multi y transdisciplinar de esta formación en competencias transferibles, fomentando el contacto entre estudiantes de distintas disciplinas, la creatividad y la innovación centrada en un entrenamiento riguroso científico en investigación en un entorno de cooperación y colaboración nacional e internacional. La formación en competencias transferibles ha de hacerse con un programa definido y organizado, que incluya diversos tipos de actividades en forma de seminarios, conferencias o talleres, procurando su incidencia en la realización del trabajo de tesis.

Por otro lado, en los programas de orientación profesional tienen la finalidad de “actualizar y/o especializar a profesionales en ejercicio o estudiantes dentro del desarrollo tecnológico e innovación y la aplicación directa en un área del conocimiento frente a nuevos retos o transformación del sector de incidencia”. (Sistema Nacional de Posgrados²; 2022:2).

En esta perspectiva institucional los posgrados generan condiciones de desarrollo en distintas dimensiones como se enuncia en el documento emitido por el SNP (2022:2) en el que se enfatiza que “el desarrollo de capacidades, a nivel personal y laboral obtenido en estos posgrados, cumple una tarea importante en la inserción profesional o promoción para las personas que egresan”; lo cual implica necesariamente que un programa formativa de maestría y doctorado son relevantes en su sentido práctico como se describe a continuación:

² En lo subsiguiente para referirnos al Sistema Nacional de Posgrados se usarán las siglas SNP.

Estos posgrados suelen ser predominantemente de naturaleza aplicada, son relevantes para el desarrollo y progreso de las carreras profesionales, y para el impulso de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico e innovación en colaboración con los diferentes sectores sociales. Se llevan a cabo en los territorios, organizaciones, empresas desde los lugares de trabajo y se dan a través de desarrollos tecnológicos, innovaciones sociales, estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales, producción artística o documental, supervisados algunas veces por representantes de las organizaciones y empresas y en colaboración con grupos académicos para el desarrollo de las capacidades teóricas y metodológicas que acompañan el proceso de formación. Estos programas ofrecen a las universidades una manera de consolidar los vínculos con los sectores de la sociedad. (SNP: 2022:2).

La incidencia centrada en la formación de los programas de posgrado en sus dos direcciones tanto de investigación como de orientación profesional son de naturaleza aplicada en su sentido práctico en tanto que como lo refieren los documentos citados los posgrados suelen ser predominantemente relevantes para el impulso de proyectos de investigación, desarrollo e innovación en el campo tecnológico y de vinculación con diferentes sectores de la sociedad; para lo cual:

Los programas de posgrado integran al personal académico y estudiantes en equipos de trabajo según la orientación del posgrado con la finalidad de:

- a) Generar proyectos para la orientación a la investigación, con un enfoque inter, multi y transdisciplinar, orientados a fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación en la solución de problemas científicos y sociales enmarcados en los Pronaces, para el fortalecimiento de la cultura y las humanidades, temas prioritarios de salud, procesos socioculturales y de ciencia básica y de frontera que permitan contribuir a la incidencia del programa en los diversos sectores de la sociedad.
- b) Se profundiza en el conocimiento generado por la investigación científica, tecnológica y la innovación para ser utilizado por la sociedad mexicana en su proceso permanente de transformación, desarrollo social, cultural y económico.

Particularmente dicho conocimiento debe convertirse en motor de bienestar social y en factor dinamizador del cambio social y la sustentabilidad.

c) En el campo de la orientación profesional, con énfasis en el desarrollo tecnológico e innovación, se fomenta la transferencia del conocimiento útil derivado de la aplicación inmediata de la teoría al sector de incidencia del programa.

Finalmente, lo que encontramos, en el marco conceptual del aporte de la perspectiva institucional del Programa Nacional de Posgrados de Calidad³ (2018) es un espacio de construcción epistémica sostenido en interacción de los distintos sujetos inmiscuidos en estos procesos formativos, es decir:

Constituye un espacio académico y social en el cual se forma a los estudiantes en el conocimiento y para que desarrollen su creatividad, sea en la frontera de las disciplinas, en el desarrollo de las tecnologías o para impulsar la innovación, a la vez de prepararlos para que aborden los requerimientos sociales. Este espacio está integrado por una infraestructura (aulas, auditorio, laboratorios, cubículos, bibliotecas); complementada con una infraestructura externa (laboratorios de otras instituciones y empresas, estaciones en campo y observatorio); los medios informáticos-digitales (teleconferencias web, bases de datos, bibliotecas digitales, etc.); y los acervos científicos/intelectuales (teorías, escuelas de pensamiento, ideas, valores, agenda común, expectativas, horizonte y experiencias compartidas). El posgrado constituye una plataforma que impulsa a la generación de conocimientos individuales y colectivos. (PNPC; 2018:21).

1.2 Historia de la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Una de las premisas para la reestructuración del Programa de Maestría en Psicología, lo encontramos en los apartados de la presentación y fundamentación del plan de estudios, donde se señala que todos los programas pertenecientes a los Programas de Calidad tendrían que estar unificados en las diferentes

³ En lo subsiguiente para referirnos a este programa se utilizarán las siglas PNPC.

Maestrías en Psicología de acuerdo a las formulaciones hechas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) así mismo como respuesta a los acuerdos de la UAEM, el cual en su Plan Institucional de Desarrollo Educativo (PIDE) 2007- 2013 tiene como objetivos fundamentales los explicados en el siguiente párrafo:

1. Formar investigadores profesionales altamente calificados para estudiar y atender los problemas sociales, mediante la generación original del conocimiento y formas de intervención innovadoras.
2. Identificar y promover la diversidad de ambientes de aprendizaje que fomenten la capacidad humana.
3. Identificar y fortalecer espacios de colaboración que posibiliten el cumplimiento de la misión institucional y el impacto social.
4. Atender las demandas educativas de la población para garantizar la participación ciudadana en el desarrollo político, económico, social y cultural.

En este contexto, la reestructuración de la Maestría en Psicología estuvo a cargo de los cuerpos académicos de la Facultad de Psicología en tres momentos diferentes, en el 2009 con la creación de nuevo plan de estudios, en 2012 y 2013 con la reestructuración de la propuesta.

Se propuso realizar un programa innovador para la formación de profesionales que atiendan los problemas que se presentan en el contexto que los rodea y que a la vez se relacionan con las áreas de campo de aplicación de la profesión misma.

Con la unificación de todos los posgrados se busca la especialización de los estudiantes de posgrado, así como abrir paso a la investigación aplicada, para dar respuesta a los problemas psicológicos de la población en los ámbitos organizacionales, comunitarios o de manera individual, etc.; así, de acuerdo con los Planes de Maestría unificados se afirma que los posgrados:

Tienen una orientación profesional y enfatiza el desarrollo de competencias y habilidades para realizar diagnóstico, planificación, intervención y evaluación de

resultados que coadyuven a la solución de problemas de prioridad social, tales como la exclusión étnico-social, la violencia intrafamiliar, las adicciones, la salud mental, la calidad de vida, los problemas de aprendizaje y las alteraciones neuropsicológicas que se manifiestan en los individuos, familias, organizaciones y colectivos sociales (2009:19).

Dentro del posgrado está la maestría como especialización después de haber culminado una licenciatura universitaria, la cual está regida por cada órgano universitario al que pertenece y deberá cumplir los lineamientos establecidos para su acreditación como una manera de formar maestros profesionales en ramas específicas del saber.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) la Maestría en Psicología ha tenido revisiones en distintos momentos para su reestructuración como una exigencia por pertenecer al CONACYT y al PNPC⁴.

⁴ Para profundizar y conocer sobre la estructura general del programa educativo, la malla curricular y la estructura interna de los programas de las unidades de aprendizaje, los procesos que se siguen desde el inicio, así como los contextos particulares y los procesos de titulación vaya al siguiente enlace: <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-psicologia/maestria-en-psicologia-plan-de-estudios.pdf>

CAPÍTULO II. LA IMPORTANCIA DE LA ASESORÍA DE TESIS EN LA UNIVERSIDAD

El ejercicio de asesoría de tesis es una práctica docente en donde está implicado el trabajo entre un especialista de un área de conocimiento específica y un estudiante que está haciendo investigación. En torno a este trabajo se dan distintas situaciones a través de las cuales el estudiante tiene la posibilidad de adquirir distintas herramientas que le permitan inmiscuirse en el proceso de investigación.

Sin embargo, este ejercicio que se da en distintas prácticas ha sido tipificado de distintas maneras, así, se habla al mismo tiempo de tutoría, asesoría, de dirección de tesis, asesor de investigación, etc. como si estos se refirieran a la misma actividad. Es decir, habría que precisar conceptualmente sobre cada uno de ellos para distinguir entre uno y otro y que esto nos permita un mejor abordaje al objeto de estudio.

2.1 Tutoría, asesoría y dirección de tesis.

Una primera distinción es la que se refiere a la noción de tutoría, en la que se conjugan no solamente la posición de un estudiante, el tipo de proceso en el que este inmiscuido y los procedimientos; como lo refiere el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (2017:1) “la tutoría académica es un proceso de acompañamiento personalizado que tiene como objetivo mejorar el rendimiento escolar, solucionar problemas escolares y desarrollar hábitos de estudio y trabajo para evitar la reprobación, el rezago y el abandono escolar”.

En esta perspectiva institucional, el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (2017:1) define a la tutoría académica como “el acompañamiento académico de los estudiantes, desde que ingresan hasta que concluyen sus estudios (...) se enfoca a proporcionar a los estudiantes una serie de ajustes metodológicos en función de sus necesidades académicas específicas”; lo cual implica no solamente la solución de problemas relacionados con la investigación sino también atender las necesidades del aprendiz de investigación.

Por otro lado, respecto a la noción de tutoría es necesario precisar al menos dos componentes implicados, como lo describe el siguiente párrafo:

Implica procesos de comunicación y de interacción de parte de los profesores; implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diversos tipos: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales. (Narro y Arredondo, 2013:138).

Por otro lado, respecto a la asesoría académica, desde la perspectiva de Meraz, et al. (2019:123) esta se define como “un sistema de atención educativa que brindan las instituciones de enseñanza superior, en el cual un especialista en el área acompaña y apoya pedagógicamente a los estudiantes de manera sistemática”.

Esta sistematización no se refiere solamente a la estructura general de un documento que regule lo que le corresponde al asesor y lo que corresponde al asesorado, sino que, en la perspectiva de este autor también incluye una estructuración de “los programas académicos, los objetivos, la organización por unidades, las técnicas de enseñanza, los mecanismos de monitoreo y del control de aprendizaje, con el propósito de que los alumnos tengan un mayor éxito escolar”.

En ese mismo sentido, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) define a la asesoría de la siguiente manera:

La asesoría en el ámbito educativo se centra en propiciar en la relación maestro alumno las condiciones para un cambio positivo y por propia voluntad en el alumno; estas condiciones se asocian con reconocer en el alumno su derecho a

realizar elecciones, a ser independiente con responsabilidad y autónomo con la ciencia de asumir todas las implicaciones que tiene. (ITESM, 2003:1).

Estas condiciones asociadas al trabajo correspondiente para cada uno de los actores implican distintos grados de responsabilidad sobre todo cuando se enfatiza en el director de tesis como se describe en el siguiente párrafo:

Es responsabilidad del director de tesis ayudar al estudiante a elegir el tema de la investigación, mostrarle cuales deben ser los resultados que se esperan, plantear un programa de investigación coherente y con objetivos asumibles, monitorizar el progreso de la investigación y ofrecer asistencia técnica y ayuda en la resolución de problemas y en la búsqueda de información. Finalmente, el director/a debe asegurarse de que el estudiante consigue dominar las técnicas de investigación apropiadas y las aplica de la forma adecuada. (Martínez: 2022:1).

Las propuestas conceptuales que hacen referencia al asesor de tesis no dejan de lado una característica particular que éste debe de tener; en tanto que estas características no solo le definen, sino que además permiten visualizar la posición que debería de tomar en su práctica cotidiana, es decir:

El asesor docto se ubica como “experto” en la temática y la metodología sobre la que el alumno, elabora, su tesis. En este caso, el asesor se presenta como el mediador entre un tipo de saber especializado y el asesorado. La legitimidad y autoridad académica del asesor se deriva de su posesión de este saber especializado. Este asesor es un investigador prestigiado, con experiencia y con un perfil profesional de excelencia, que posee los certificados y las credenciales académicas suficientes para considerarse como parte de la elite que constituyen la ley y la autoridad en el campo del saber en el que se ubica el tema y la metodología que sustentan el proyecto de tesis que realiza el alumno. Fernández (2010:1).

Finalmente, en la perspectiva del Consejo Institucional de Posgrados del CIATEJ (2016:4) como un aporte conceptual -quienes para construir los lineamientos

específicos para los estudios de posgrado y de las funciones de los directores de tesis se basaron en los criterios particulares que dicta el CONACYT- encontramos que “un director o directora de tesis es el investigador o investigadora que dirige la tesis o el proyecto de investigación de estudiantes inscritos en programas de Posgrados del Centro (propios e interinstitucionales)”.

Hasta aquí, estas definiciones conceptuales nos permiten identificar los elementos que se integran para definir al menos tres cuestiones relacionadas con nuestro objeto de estudio: a) se refiere a una actividad socioeducativa entre dos personas vinculadas en un sentido jerárquico; b) se refiere a un ejercicio de construcción de conocimiento por lo tanto pone más énfasis -al menos en papel- en el *acompañamiento* que en el ejercicio jerarquizado de poder; y c) es un espacio en donde se deberían generarse condiciones de asociación, responsabilidad y autonomía entre ambos actores.

2.2 El trabajo de elaboración de tesis maestría: componentes y descriptores

En el Manual de estilo para presentación de tesis de posgrado (1995:4) la descripción específica de los trabajos de tesis implica el sentido práctico del proceso formativo del posgrado más la significación particular de la formación intelectual, como se describe a continuación:

El trabajo de tesis, además de ser un requisito para acreditar el grado de Maestría o Doctorado, es para el alumno de postgrado la experiencia formativa básica en la que se refuerza su formación intelectual y, en muchos casos, la única oportunidad que tiene el alumno de elegir el tema de su interés o resolver un problema propio de su área al ordenar y sistematizar información, así como aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación escolar para transformarlos en un producto nuevo, contribuyendo así al avance de su disciplina. La tesis de grado es el documento oficial que testifica los avances de un área o disciplina en particular y que forma parte del acervo cultural de nuestra Máxima Casa de Estudios, permitiéndole cumplir con una de sus funciones sustanciales: contribuir a la investigación científica.

Así mismo, dice que la forma en que se presentará la tesis va a variar de acuerdo con las diferentes facultades o incluso dentro de una misma área o disciplina, encontrando que se carece de uniformidad de los elementos generales que deben considerarse en el trabajo de tesis.

En un sentido más estricto apegándose a la institucionalidad universitaria, la dirección de posgrado se convierte en la instancia correspondiente para determinar las pautas que organicen el trabajo de la elaboración de tesis, como se describe a continuación:

1. Se considera que una tesis de maestría constituye el resultado de un ejercicio de investigación, inscrito en un campo académico específico y, por lo tanto, gobernado por las convenciones de dicho campo.

La tesis de maestría debe mostrar que la o el estudiante tiene la capacidad de formular apropiadamente un problema de investigación, buscar y procesar la información (datos o experiencias) que le posibilite analizar dicho problema, y construir una respuesta válida (explicación o interpretación) sobre el mismo. El campo académico en que se inscriben las tesis puede estar constituido por una o varias disciplinas o saberes.

2. La tesis de maestría debe caracterizarse por mostrar claridad conceptual, rigor metodológico, coherencia lógica interna y riqueza de contenido.

(Manual de estilo, 2019:4).

Es decir, toda tesis debe identificar claramente los presupuestos teórico-metodológicos que guían su desarrollo y debe definir de manera explícita los conceptos y procedimientos que emplean en la indagación. La tesis debe mostrar un uso riguroso de conceptos y procedimientos metodológicos. Las diferentes partes del cuerpo de una tesis deben mantener una relación de correspondencia y secuencialidad con el argumento general del trabajo.

Esto significa entonces que la riqueza de contenido tiene relación estrecha con la pertinencia de la evidencia presentada y al grado en que permite validar la

respuesta con relación al problema de investigación, como se describe en los siguientes párrafos:

1. El aporte de una tesis de maestría se define en la medida que profundiza, reformula, innova o cuestiona los conocimientos específicos del acumulado de investigación de un campo académico dado.
2. La tesis de maestría constituye un ejercicio de dialogo con la comunidad científica del campo académico en que se inscribe y de explicito reconocimiento de la autoría de las ideas ajenas. En vista de que la producción de una tesis de maestría y la valoración de su aporte se realizan con relación a saberes específicos, cultivados por comunidades académicas determinadas, toda tesis debe señalar cuidadosamente la manera en que usa o aplica las ideas de otros autores, por tanto, el deslinde de las ideas propias de las ajenas debe estar nítidamente documentado en el apartado de notas.
3. La tesis debe ser escrita con claridad y propiedad. Lo primero hace relación al simple hecho de que quien la lea pueda seguir sin dificultad la lógica del argumento. Lo segundo tiene que ver con que el trabajo se exprese en términos de la escritura académica y emplee de manera solvente el vocabulario propio de cada saber.

En un sentido más práctico como resultado de investigación empírica se presentan propuestas para aquellos estudiantes que pretendan realizar tesis de maestría, así mismo, proporcionarles lineamientos que les permitan esclarecer y comprender que se necesita para la elaboración de ésta, como se propone en el siguiente caso:

La tesis de maestría debe ser una etapa de preparación para que el estudiante pueda tener una especialización y aplicación del conocimiento de frontera en la teoría y las técnicas y metodologías de la especialidad. La tesis no debe de destacarse por sus aportaciones novedosas al tema, ya que este tipo de tesis que aportan conocimiento nuevo solo se alcanzan en el mejor de los casos en las tesis de doctorado. (Asuad, 2010:2-3)

En ese mismo marco de las investigaciones empíricas Ochoa (2011:172) aborda con informantes de primera mano las percepciones que tienen los tesisistas, los directores de tesis, el comité asesor, sobre la realización y culminación de las tesis de maestría, enfatizando que “la elaboración de una tesis de maestría es una tarea compleja pues involucra dimensiones conceptuales y lingüísticas de gran envergadura”.

Lo que se somete a estudio en este artículo es que los procesos contienen en sí mismo una serie de situaciones-problemas que -como lo plantea el autor- tendrían que tratarse por separado, sobre todo con los procesos con los que están inmiscuidos el trabajo colaborativo entre asesor-asesorado:

La elaboración de la tesis de maestría es un proceso que involucra múltiples subprocesos: delimitar un problema, plantearse unos objetivos, justificar la importancia y la necesidad de la investigación, revisar la bibliografía pertinente al problema, reseñarla y evaluarla, apropiarse de un modelo teórico, usar modelos metodológicos fiables para la recolección y análisis de datos, interpretar los datos, poner en relación los resultados con la bibliografía existente, sacar unas conclusiones y unas recomendaciones sobre futuros trabajos. La elaboración de una tesis implica procesos de lectura y escritura de alto nivel de exigencia cognitiva. En relación con la lectura el individuo debe comprender textos densos, especializados y complejos que tienen información implícita pues no están escritos para novatos o inexpertos sino para pares académicos. (Ochoa, 2011:172).

Este proceso macro que está estructurado a partir de distintos subprocesos son resultado de una estructura que mediada por el ordenamiento y rigurosidad del trabajo de investigación como lo propone Borsinger (2005:267; citado por Ochoa, 2011:172) para quien “la tesis representa el ordenamiento del conocimiento adquirido durante la elaboración de un largo trabajo de acumulación, análisis y desarrollo de conocimiento” a lo que ella comenta “el trabajo ha de mostrar cierto aporte original, generación de un nuevo conocimiento, aunque sea pequeño. Esto presupone a la vez saber lo que han dicho otros investigadores sobre el tema”.

El sentido de este trabajo, según Carlino (2003; citado por Ochoa, 2011:172) es que “hacer una tesis, a diferencia de cursar una carrera de grado, o incluso aprobar los seminarios de postgrado, es una actividad en la cual no se perciben metas intermedias”; si se comprende en el sentido de *proceso* entendemos entonces que el fin último es el producto terminado y esto, “exige una gran autoorganización y que carece de paragón con cualquier otra tarea académica antes intentada, al menos para quienes la inician sin experiencia en investigación”.

Por otro lado, Bertolotti y cols. (2016:5) proponen una “Guía para la presentación de tesis de posgrado” como material de apoyo para todo aquel que escriba una tesis en los distintos programas de posgrados. Se sostiene en los artículos estipulados en la Ordenanza de las Carreras de Posgrado, que refieren lo siguiente:

Art. 17. Las carreras de maestría tienen por objetivo proporcionar una formación superior a la del graduado universitario, en un campo del conocimiento. Dicho objetivo se logrará profundizando la formación teórica, el conocimiento actualizado y especializado en ese campo, y de sus métodos; estimulando el aprendizaje autónomo y la iniciativa personal, e incluyendo la preparación de una tesis o trabajo creativo finales.

Art. 23. Por tesis se entenderá un trabajo que demuestre por parte del aspirante, haber alcanzado el estado actual del conocimiento y competencia conceptual y metodológica.

Esta recopilación la hicieron de acuerdo con los cursos de *Asesoría en reacción de tesis*, dictados durante el 2014 y 2015, así como de material específico en escritura académica, con el fin de tener en cuenta las distintas tradiciones y servicios de la universidad. La tesis de maestría de acuerdo con cada facultad o universidad y dependiendo la ubicación de ésta, es como se tiene que presentar a la conclusión del programa de estudios.

Finalmente, en la misma dimensión institucional que producen las guías y los manuales para la elaboración de tesis; en el caso de nuestra universidad se describe de manera general algunos rasgos particulares de la producción de conocimiento contenidas en las tesis de posgrado, englobando a la de maestría y doctorado:

Los programas de posgrados de corte profesional comparten rasgos con los programas de licenciatura de carácter práctico, práctico individualizado o científico-práctico, mientras que los que se orientan a la investigación los comparten con los de carácter básico o intermedio. En el caso de los programas de posgrado de corte profesional, el tesista tendrá que mostrar haber adquirido competencias para hacer una revisión documental, reunir y sistematizar información, formular problemas y exponer de manera lógica y argumentada sus propuestas. Los trabajos recepcionales y las tesis de licenciatura y posgrado son productos que requieren de tiempo suficiente además de competencias diversas. Por esa razón, es conveniente que se vayan elaborado por etapas. El eje de generación y aplicación del conocimiento incluido en el plan de estudios contiene una estrategia que permite ir adquiriendo las competencias necesarias para lograr una producción de calidad. (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2010:34).

2.3 La asesoría de tesis de posgrado

Respecto a los criterios para los asesores de tesis, Cuba (2015:21) recupera los aspectos normativos de tres artículos de una institución universitaria para estudios de maestría y doctorado, referidos para quienes podrán ser asesores de tesis:

Art. 1º. Podrán ser asesores de los proyectos de tesis de Maestría o Doctorado, los docentes de la Escuela de Posgrado o docentes de la Universidad, que ostenten los grados académicos de Maestro o Doctor y excepcionalmente docentes invitados de otras universidades que ostenten dichos grados.

Art. 2º. El estudiante de los programas de Maestría o Doctorado, solicita a la dirección de la Escuela de posgrado la asignación de asesor de tesis. El asesor puede ser a petición del interesado o designado de oficio por la Dirección de la Escuela.

Art. 3º. El docente designado, presentará la carta de aceptación como asesor, en mérito a la cual la Dirección de la Escuela emite la resolución de nombramiento correspondiente.

Art. 4º. Sobre las obligaciones del asesor de tesis:

- a) Orientar la elaboración del plan de tesis y el desarrollo de esta en los niveles metodológicos correspondientes y emitir informe de conformidad y refrendar con su firma el plan de tesis.
- b) Revisar y supervisar el avance progresivo de la tesis y aprobar las modificaciones del plan de tesis original que puedan requerirse en el transcurso de la ejecución de éste.
- c) Elaborar un informe final sobre la culminación del trabajo de tesis para el proceso de dictamen.

En el caso del asesor metodológico Oyala (2015:131) refiere que:

Es fundamental a la hora de llevar a cabo una investigación, pues orienta al tesista en la elección del tema y en el análisis, además de apoyarlo en la redacción o revisión crítica del contenido intelectual y da la aprobación final de la versión que va a ser publicada, por lo que, tal como señalan Pereyra-Elías et al, es deseable que estén realmente calificados en este campo.

Por su parte, Sánchez (2016:11) al abordar la problemática de la formación de investigadores como quehacer artesanal hace mención sobre: el asesor y el sistema de asesorías individuales, donde formula algunas reflexiones sobre el sistema de asesorías y los asesores:

1. La guía de un investigador más experimentado. La experiencia enseña que el autodidacta, en este campo se pierde o pierde tiempo valioso; la experiencia registra también numerosos casos de desaliento, de fracasos, de parálisis, de empantanamientos. Todo ello por ausencia de guía. Es mejor aprender a investigar con el apoyo de otro investigador con más oficio. Este es decisivo, pues la destreza adquirida es origen de serenidad; conoce atajos y senderos más productivos; sabe de formalismos y cánones que pueden transgredirse; ha

practicado la disciplina; está a la espera, tras horas de trabajo constante, del fruto ansiado; no se desalienta: sabe de titubeos, de resistencias, de callejones sin salida, de indecisiones, y todo ello es importante para quien se inicia en esta actividad.

2. La figura del asesor o tutor se ha ido perfilando, progresando en la UNAM. Así, está ya desapareciendo la figura del asesor-patrón para quien el joven investigador no es sino un secretario particular que elabora las fichas bibliográficas, que hace las citas, que revisa y transcribe manuscritos, que hace resúmenes, etc. al margen por completo de la dinámica misma del quehacer científico del investigador titular.

Así mismo, mencionan los cambios que se han dado de los usos y costumbres que estos a su vez se han ido movilizando hacia figuras más participativas y democráticas del asesor de investigación debido a las discusiones e intercambios de ideas, por lo general de alto nivel académico y que son necesarias que se socialicen en el ciclo de Posgrado. También se incluyen en las discusiones algunas características que debe tener el asesor sobre todo aquel que alcanza en promedio mejores resultados. Éste tendría que reunir tres saberes específicos:

- a) Un saber práctico. El tutor que es investigador activo, que genera efectivamente conocimientos científicos nuevos en el campo particular en cuestión.
- b) Un saber teórico. El tutor que reflexiona frecuentemente sobre su propia práctica específica; que es crítico de su propio quehacer, -de su manera y producir conocimientos, del alcance de estos, de los recursos y mecanismos que emplea al investigar.
- c) Un saber pedagógico. El tutor que sabe enseñar a investigar, es decir, que entiende que enseñar a investigar no consiste simplemente en transmitir conocimientos ni en disponer de un ayudante incondicional de su propia investigación. La formación para la investigación es un proceso en que se enseña y aprende. En otras palabras, el asesor que es en realidad guía; que es compañero de ruta; que invita a investigar a su lado, que se acerca a la

investigación del asesorado como si fuera propia; que exige, orienta, pide resultados como el maestro a su aprendiz en el taller. (Sánchez, 2016:11).

En ese sentido, la reorganización de las figuras participativas (sujetos investigadores) se cruzan en el trabajo de investigación combinando roles, conductas y actitudes sostenido en esto tres saberes. Así, el saber práctico, el saber teórico y el saber pedagógico son resultado del proceso de la formación para la investigación. En este proceso formativo el asesor que acompaña y guía induce al asesorado -que en el apartado correspondiente llamaremos tesista- a desarrollar investigación, pero además el experto investiga a su lado.

2.4 El trabajo del tesista: el tránsito hacia la investigación

En esta reflexión epistémica sobre los algunos conceptos centrales y las variables asociadas a nuestro objeto de estudio es obligado a entender en su sentido práctico como se concibe al sujeto que hace la tesis. La idea del investigador no experimentado se materializa en la deconstrucción de la fantasía del investigador noble a la reconstrucción de un pedazo de la realidad expresada en un documento al que llamamos tesis.

Lo primero que identificamos en este marco insipiente de la “conceptualización del vocablo tesista” es que no hay una definición del mismo. Soca (2023:1), es quien se percata de esto al no encontrar registro en la RAE, por lo que describe que “las personas que están preparando una tesis son llamados tesisistas, independientemente de lo que diga un diccionario”. Si bien esta no es una definición ni conceptual, ni operacional de la noción de *tesisistas* de entrada lo que nos permite visualizar es la posición que éste tiene respecto al objeto que se está produciendo a decir, la tesis.

La producción de este objeto implica entonces una transición epistémica en distintas fases del estudiante común convirtiéndose en investigador principiante - investigador noble-; como lo refiere Garza (2020:1) “el ser tesisista es un ascenso en el estudiante ya que representa un signo de mayoría académica y de

crecimiento, ya que se transforma en alguien que ostenta relaciones profesionales serias con quien se convirtió en su director de tesis”.

Este tipo de “relaciones profesionales” pueden ser organizadas en dimensiones temporales distintas, pero siempre tendrá como fin principal el trabajo de investigación, como lo afirma Polop (2014:164) para quien “la opinión que tiene el tesista sobre el tema que ha investigado (y) su realización exitosa se asume como un indicio de la capacidad de un joven científico de planificar y llevar a cabo un trabajo de investigación a largo plazo”; así, formarse como investigador implica constituirse en un joven científico que se inmiscuye, acompañado por un experto en un proceso de formación para la investigación atemporal en el que desarrolla la capacidad de planificar y llevar a cabo un trabajo de investigación.

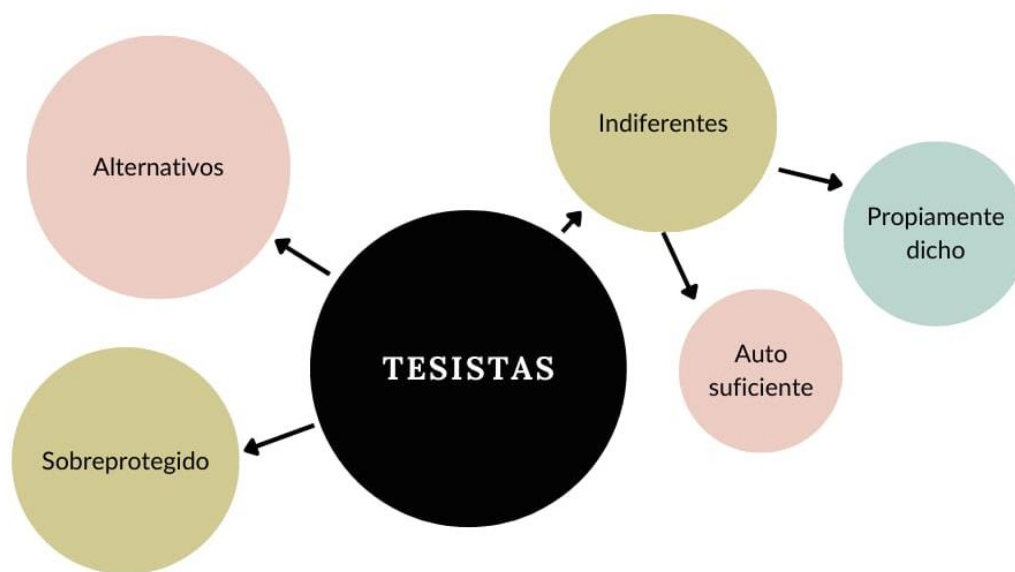
Así, en un sentido práctico el ejercicio básico de planificación de construcción de conocimiento cumplen distintas finalidades ascender del nivel de estudiante que reproduce conocimiento al nivel de estudiante que produce; tiene un ascenso significativo en el plano académico y un crecimiento sustancial en sus relaciones profesionales mientras lo están formando como investigador; más allá del grado de académico como lo refiere Carrasco (2010:2) los alumnos tesistas son “estudiantes que realizan una investigación cuya finalidad es comprobar la validez de una tesis o hipótesis de estudio, cuyos resultados le permitirán optar a un grado académico determinado”.

Es decir, “aquel estudiante que pretende hacer su tesis con el propósito de estudiar, proponer, y aportar algo nuevo a su disciplina” (Muñoz; 1998:39) deja de ser el alumno estático al que solo le vacían conocimiento y se convierte en un alumno que se integra a una dinámica con nuevos propósitos que son construidos a partir de los distintos procesos, formas y estilos que su asesor determine en su práctica tutorial. Estos propósitos no solo le dan características nuevas al estudiante, sino que le constituyen en un alumno con aportes específicos en su campo disciplinar.

Técnicamente, prepararse para realizar una tesis y defenderla, entrar a una inercia de ascenso y crecimiento académico, inmiscuirse de relaciones profesionales serias con un profesor de tesis y gestar propósitos disciplinares, implica generar las condiciones para que el alumno sea capaz de identificar y reconocer todos estos momentos, fases y procesos mientras es asesorado por un experto quien posee la experiencia necesaria para transmitir todo ese conocimiento a sus asesorados.

En este sentido, en función de la expertis de los asesores de tesis y de la disposición y dinámica de los asesorados se propone una tipología incipiente sobre estos últimos (ver figura 1) a partir de algunas características y descriptores básicos.

Figura 1
Distinciones tipológicas del “tesista”



A partir de las características, de los modos de interacción con sus asesores y la dinámica del trabajo de investigación se da esta tipología. Farji-Brener-(2007; citado por Galetto y cols. 2007:294,295) define a los tesistas indiferentes como

“aquellos que determinan una interacción baja o nula con su director de tesis, independientemente de las características de la contraparte”.

El autor distingue en este tipo de tesis dos subtipos que se diferencian por la percepción y concepción que el tesista tiene sobre su trabajo de tesis. Así, en estos dos subtipos de tesis indiferentes:

Los tesis indiferentes-autosuficientes son los que optan por desarrollar su tesis de manera independiente. No consideran importante contar con una guía para su formación, por esa razón minimizan la participación del director u otros colegas durante el proceso, perdiendo la posibilidad de discutir, cuestionar, argumentar y enriquecerse a partir de desarrollar distintas actividades con ellos (y los) tesis indiferentes-propiamente dichos los que no están motivados por su trabajo de investigación que realizan o que simplemente ven el proceso como un escalón más en su carrera académica o laboral. (Farji-Brener-2007; citado por Galetto y cols. 2007:294,295).

El segundo tipo se refiere a los tesis sobreprotegidos que en la perspectiva de Farji-Brener-(2007; citado por Galetto y cols. 2007:294,295) “son los que esperan que el director permanentemente les diga qué hacer y cómo, o bien, porque plantean la relación tesista-director en un plano distinto al académico”. Aquí la dinámica no es de desmotivación, sino que se convierte en una dinámica de dependencia nociva; como lo describe el autor “necesitan que el director se encuentre muy pendiente de ellos y aceptan lo que el director les enseña o propone sin analizar los argumentos que eventualmente exponga, desestimando rápidamente otros puntos de vista o sugerencias realizadas por colegas”.

Finalmente, la tipología propuesta por Farji-Brener-(2007; citado por Galetto y cols. 2007:294,295) describe al tesis alterativo como “aquel con iniciativa propia, tanto para plantear nuevas preguntas; como para cuestionar y discutir los conceptos, el diseño experimental y los resultados de las investigaciones que realiza. Aquel capaz de reconocer que se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje”.

Si bien estas características y descriptores no son únicos en la dinámica de los sujetos si son los más preponderantes. La indiferencia, desmotivación, dependencia, la falta de análisis y de la construcción de argumentos, una muy baja proposición personal de la propia mirada del tesista, la falta de iniciativa, la falta de aportes en el ejercicio del desarrollo de la tesis permite visualizar en el plano epistémico y de manera emergente algunos de los componentes conceptuales útiles para acercarnos también a los tesistas en dos planos, el primero como sujetos de estudio y el segundo por su utilidad en la dimensión empírica.

2.5 Funciones del asesor de tesis de la Maestría

Respecto a las funciones de los asesores Sánchez (2019:2) propone como funciones principales del asesor de tesis, las siguientes:

- Contar con la autorización y apoyo de la Rectoría y subdirecciones academias para fungir como asesor.
- Conocer y comprender los lineamientos para la elaboración del documento recepcional o la guía metodológica para el diseño de la tesis.
- Distribuir adecuadamente las horas de asesoría.
- Dirigir la asesoría de acuerdo con la forma o tipo de investigación que deriva del problema a investigar.
- Revisar detalladamente el contenido del documento recepcional o tesis de forma cuidadosa y congruente.
- Mantener un compromiso con el asesorado en el diseño, desarrollo y presentación de resultados de la investigación y tiempo y forma. Visitar las instituciones de práctica donde se realiza la investigación para dar seguimiento al trabajo realizado.
- Mantener comunicación constante con tutores o responsables del área que tienen conocimiento del tipo de investigación que realiza la institución.
- Participar apoyando al asesorado en la difusión de avances o protocolos de investigación, coloquios, seminarios y foros educativos.

- Inducir al asesorado al registro de sus investigaciones en el Departamento de Investigación.
- Estar atento para que la información que se presenta en el contenido del documento recepcional este conformado de 80 a 120 cuartillas.
- Mantenerse en comunicación con el Departamento de Investigación.
- Mantener una comunicación amplia entre asesor y lector.

En el caso de la propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México (2019:1) las funciones del director del trabajo final de investigación en maestría serán:

- Supervisar de cerca el desarrollo de la investigación y la escritura de los resultados.
- Asesorar al estudiante en la elección de seminarios y otras actividades académicas que contribuyan a su formación.
- Emitir una opinión cuando juzgue que ha sido adecuadamente concluida la escritura del trabajo.
- Informar por escrito al Comité Académico, sobre el desempeño de cada estudiante, por lo menos una vez por semestre.
- Asesorar al Comité Académico en los asuntos relacionados con los estudiantes a su cargo.

Ahora bien, describir las funciones del tutor para su mejor comprensión implican la construcción, el diseño o el uso de una serie de normativas como las que refiere Morillo (2009:923) quien hace hincapié en las siguientes funciones del tutor (asesor) de tesis como que además del establecimiento de horarios y lugares de consulta, el tutor (asesor) no debe sobrepasar las fronteras del marco institucional educativo, involucrándose de forma personal en la problemática del asesorado o su grupo familiar, así como los puntos enumerados en la siguiente lista:

1. Identificar las habilidades investigativas del asesorado, así como de sus debilidades, a los fines de impulsar o explotar dichas cualidades o contribuir a la superación de las debilidades.

2. Establecer en común acuerdo con el tutorado (asesorado), las condiciones de entrega y avances de la investigación (contenidos y fechas), a los fines de cumplir con los cronogramas trazados.
3. Revisar detalladamente los avances del proyecto de la investigación, colaborando en los diversos apartados teóricos metodológicas, como un enfoque de evaluación formativa.
4. Contribuir con el tutorado (asesorado) a la consecución de financiamiento, o apoyo financiero.
5. En el caso de que sea requerido deberá asumir la formalidad como miembro del jurado calificador del trabajo de grado que ha asesorado.

Así mismo, Cejas (2005, citado por Morillo; 2009:923) enfatiza que “elaborar un trabajo de grado no solo compete a quien conduce a la investigación, si no a quien la ejecuta y a quienes han contribuido con su apoyo a la formación del estudiante y fungen en calidad de evaluadores”.

Por otro lado, en cuanto a la falta de titulados en los postgrados Rosas y cols. (2006:178) proponen considerar las siguientes características de las funciones de los asesores de tesis:

1. Mostrar experiencia investigativa
2. Demostrar seguridad en sus habilidades como asesores investigadores
3. Ser responsables en el cumplimiento de sus funciones
4. Mostrar apertura a nuevas formas de abordar puntos sometidos a discusión
5. Demostrar experiencia para supervisar investigaciones
6. Tener estabilidad emocional
7. Aportar ideas y sugerencias constructivas
8. Facilitar información actualizada sobre el tema y las fuentes de información
9. Evidenciar destrezas en el manejo de información
10. Suministrar información al estudiante sobre líneas de investigación factibles.

En esta misma dimensión del problema Alfaro (2017:6) propone en el marco institucional para el ejercicio de investigación y la publicación de artículos

científicos, los siguientes puntos como funciones específicas que deben cumplir los asesores de tesis:

- a) Acompañar, revisar y proporcionar sugerencias en el proceso de elaboración del plan de tesis o trabajo de investigación desde su concepción hasta su aprobación y/o sustentación.
- b) Coordinar con otros docentes para interconsultas referidos al tema, estadísticos o de estilo en la medida que se requiera.
- c) Participar en el proceso de sustentación del trabajo de investigación o tesis, en cualquiera de las dos modalidades, con voz y sin voto.
- d) Por ningún motivo el asesor puede delegar sus funciones o atribuciones a terceras personas.
- e) En la modalidad de tesis o trabajo de investigación, el asesor debe realizar por lo menos una evaluación semanal y tres evaluaciones formales sobre el avance de investigación e informales a Grados y Títulos o al posgrado según corresponda, en las siguientes fases:
 - 6. Al finalizar la etapa de plan de tesis o trabajo de investigación.
 - 7. Al finalizar la etapa de recolección de datos (es decir de conformidad con lo actuado)
 - 8. De todo el proceso al finalizar el estudio y solicitando designación de jurado
- f) Dar el visto bueno al plan o informe de investigación/tesis antes de ser enviado a los revisores.
- g) Dar parte inmediatamente a Grados y Titulo o Posgrado sobre cualquier irregularidad en la elaboración de la investigación.
- h) Asegurar que no se produzca plagio en los planes ni informes de investigación o tesis.
- i) El asesor debe mantenerse en comunicación y estar informado del proceso de recolección de datos, haciendo la revisión de los datos recolectados y proporcionar sugerencias.
- j) Acompañar, revisar y proporcionar sugerencias en el proceso de elaboración del informe de tesis o trabajo de investigación, hasta la aprobación de este, incluyendo el levantamiento de observaciones de los miembros del jurado.

- k) Acompañar en el proceso de sustentación del trabajo de investigación o tesis dando su opinión si es necesario.
- l) Dar la conformidad de estar de acuerdo tanto con el plan de tesis como con el informe, siendo requisito indispensable para la aprobación por parte del docente de investigación y luego por la Oficina de Grados y Títulos y la Dirección de posgrado.
- m) Acompañar en el proceso de elaboración del o los artículos científicos para su publicación en una revista indizada, participando como coautor.

Finalmente, en el marco de las distintas propuestas y a partir del argumento que sostienen las distintas normativas revisadas planteamos la necesidad de saber diferenciar lo que es un tutor, un asesor y un director de tesis. Es imprescindible visibilizar en un sentido distinto el papel de cada uno de ellos ya que en ocasiones se suelen usar indistintamente, creyendo que los tres conceptos son uno mismo. Cerramos con algunas construcciones epistémicas que son resultado del análisis conceptual.

Sin que se refiera específicamente a una definición de diccionario, más allá del concepto y de su estructura gramatical para definirla aportamos la siguiente descripción operacional de estos tres conceptos. En nuestra perspectiva cuando usamos la palabra tutor nos referimos a la persona encargada de dar seguimiento desde que se inicia hasta que se culmina a las necesidades (personal y grupal) que se presenten académicamente.

En ese mismo sentido describimos al asesor, operacionalmente, como aquel profesional que brindará apoyo pedagógico de manera individual sobre un tema o materia específica en la cual se están presentando dificultades para su acreditación y esto provoque un atraso académico o como apoyo para el reforzamiento del conocimiento que se tiene sobre el tema o materia del cual se está asesorando.

Entendemos la noción de director de tesis como un concepto que se refiere al investigador o investigadora que apoyara a su asesorado, desde su conocimiento en el proceso de elección de tema, dará seguimiento a la investigación que realice su alumno asesorándolo en la realización de la tesis y su proyecto de investigación, así como todo lo que conlleva académicamente el culminar satisfactoriamente la tesis de investigación a nivel licenciatura o posgrado.

Respecto a la tesis de maestría y cómo podemos ver en las definiciones brindadas tanto por investigaciones que se realizaron en diferentes universidades, como, en definiciones dadas por las áreas de posgrados de distintas facultades pertenecientes a universidades en diferentes países no se alejan del todo, llegando a la conclusión que la tesis de maestría sirve como sustentación de un trabajo e investigación, la cual tiene lineamientos a seguir y que de ser puntuales deberían de llegar al final para la su defensa ante el comité evaluador, teniendo en cuenta que para ello es importante, que tanto el asesorado como el director de tesis trabajen en conjunto.

Así, la función de la tesis como herramienta y de acuerdo con los lineamientos que debe cubrir el asesor/director de tesis para el acompañamiento óptimo de su asesorado, permitirá llegar a la conclusión de esta.

CAPÍTULO III. LOS GRUPOS DE REFLEXIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIA Y PRAXIS

El presente apartado se organiza en cuatro subapartados que describen en un sentido práctico una serie de estrategias (no como un procedimiento) que tuvieron de base el ejercicio de reflexión, pero en un trabajo en conjunto. A decir, los grupos de reflexión que nos permitieron visualizar no solo conceptualmente sino también en los significados contenidos en los discursos de los participantes de estos grupos.

Se describe como se han utilizado los grupos de reflexión en la investigación universitaria y como se llevó esta estrategia en la práctica para abordar nuestro objeto de estudio. Así, en dos dimensiones distintas del trabajo grupal, abordamos de manera conceptual las nociones de campo grupal, grupo operativo, grupo de reflexión y la de grupo de reflexión en investigación como un referente epistémico que nos permita tender un puente con la experiencia de trabajo en estos grupos que nos vincularon específicamente con los estudiantes de maestría en tiempos y procesos distintos a los que se integraron para participar y describir las experiencias vividas, alternativas seguidas, así como algunas cuestiones que pudieron haber vivido en paralelo con otro compañero y que se describen en un análisis posterior.

3.1 Aspectos generales en el campo grupal

Es pertinente conceptualizar qué es el campo grupal y qué son los grupos como preámbulo, para después definir lo que son los grupos de reflexión como parte fundamental en la intervención de la presente investigación; para Fernández (2002:25) introducir la idea de campo grupal implica integrar la idea de conflicto. En su libro titulado *El campo grupal* plantea una breve descripción sobre los antecedentes del trabajo con grupos, en la cual dice que:

Entre 1930 y 1940 se instituyeron criterios en virtud de los cuales comenzó a pensarse en 'artificios' grupales para abordar algunos conflictos que acontecían en las relaciones sociales. Tales conflictos no pueden ser abordados mediante los

recursos previamente existentes... Se inventa una nueva tecnología: el dispositivo grupal y un nuevo técnico: el coordinador del grupo...Estos movimientos se sostuvieron desde una convicción: el grupo, en tanto todo, es más la suma de las partes. Tal plus grupal hace de los grupos, a partir de allí, espacios tácticos con los que se intentará dar respuesta a múltiples problemas que el avance de la modernidad despliega.

Los dispositivos grupales se estructuran en función de dos aspectos su formalidad o informalidad; para Elton Mayo (1924; citado por Fernández, 2002:62) en su experiencia en los talleres Hawthorne de la Western Electric Company, se “descubre” que los trabajadores constituyen espontáneamente entre sí grupos informales. En esta mirada, la informalidad es la característica principal de la formación del grupo.

Por otro lado, Kurt Levin citado por Fernández, (2002:63) describe otra modalidad de la formación de grupo que está relacionada con la formalidad como se describe a continuación:

Con las aportaciones de la Gestalthorie de Kurt Levin al estudio de la personalidad y posteriormente al estudio de los grupos, como lo principales pioneros sobre el estudio y análisis de los dispositivos grupales (...) un grupo es un conjunto de personas reunidas por razones experimentales o de su vida diaria, para realizar algo en común y que establecen relaciones entre sí; conformaran de esa manera una totalidad que produce mayores efectos que la misma.

Además de estas concepciones, la conformación de los grupos también está condicionada por lo que Roitman y Toledo (1995:114,115) llaman dimensión histórica y que se describe a continuación:

Los grupos se tiñen de las características de la época, al estar atravesados por una multiplicidad de inscripciones (históricas, sociales, institucionales, deseantes), los sitúan en el devenir del tiempo otorgándoles en una dimensión histórica. La acentuación del individualismo y la tendencia a la masificación, han desdibujado el

papel de los grupos. Nos encontramos con sujetos que no saben ni quieren escuchar, que establecen vínculos en los que el otro es para consumir, devorar; que realizan identificaciones masivas, y que viven como amenazantes a las diferencias. Es justamente en el espacio de los grupos, a través de la creación e instalación de dispositivos grupales, que pueden encontrarse modos de contrarrestar los efectos de la actual cultura en el sujeto.

Sin embargo, en una estrecha relación con nuestro objeto de estudio la noción de campo grupal le da un sentido más específico de producción como lo refieren Fernández y De Brasi (1992:14) “es, ante todo, un lugar concreto de producción de conocimientos acerca de procesos que jamás cristalizan en objeto alguno”. Lo cual le da un sentido más amplio al ejercicio grupal, entiendo que en esta producción de conocimiento están inmiscuidos “procesos de conocimiento (que) adquieren su eficacia a partir de sus historicidades, implicaciones, estrategias discursivas y extra discursivas, afecciones singularizadas, requerimientos que los frenan o potencian en “constelaciones o “campos” de sentido determinado”.

Así, hablar de campo grupal significa incluir en el análisis del problema una dimensión más, a decir la de la subjetividad y lo subjetivo, que como lo refiere Radosh (2001:48) se presentan y se entrecruzan de manera distinta. Así, el autor nos obliga a pensar en “un espacio de aconteceres de subjetividades explícitas e implícitas (atención), que se entrecruzan, se anudan, se enredan, se desenredan; en un contexto sociohistórico específico, y, por tanto, también institucional; y que dan lugar a una serie de manifestaciones diferentes”.

Siguiendo las construcciones conceptuales sobre lo grupal, Riviére, citado por Bleger (1961:57) es quien define al grupo como “un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio (que) articuladas por su mutua representación interna (...) proponen en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad interactuando la adopción y adjudicación de roles”.

Esta connotación histórica de *los grupos* se aborda a partir del significado que se le daba a la organización de las posiciones de los sujetos (el uso de los espacios físicos arquitectónicos en donde estos se concentraban) dentro del grupo, como se describe en el siguiente párrafo:

El sentido primero del italiano *gruppo* era “nudo”, antes de llegar a ser “reunión”, “conjunto”. Los lingüistas lo relacionan con el antiguo provenzal *grop* = nudo, y suponen que derivan del germano occidental *Kruppa* = masa redondeada. Parece, además, que *groupe* y *croupe* (grupa) se originaron en la idea de círculo. El sentido primero de *nudo* poco a poco se reproduce en *grupo* hasta connotar el grado de cohesión entre los miembros. En cuanto a *círculo*, designó muy tempranamente, en el francés moderno, una *reunión* de personas o, para conservar la misma imagen, un círculo de gente. (Anzieu,1968:10).

Por otro lado, en una perspectiva distinta a la anterior encontramos dos definiciones con una connotación psicológica. En la primera Anzieu (1971, citado por Meladme, 2011:3) describe al grupo como la “puesta en común de las imágenes interiores y de las angustias de sus miembros (...) un grupo de fantasías ha entrado en resonancia entre sí, configurando la “ilusión grupal”, la fantasía inconsciente se convierte en organizador del funcionamiento del grupo”. En la segunda, Kaes (1996, citado por Meladme 2011:13) define el aparato psíquico grupal como “una formación común al grupo y a los sujetos miembros del grupo. (...) es primero un modelo de inteligibilidad de las articulaciones entre el espacio intrapsíquico y el espacio psíquico común compartido por los sujetos de un vínculo.

En este sentido la noción de grupo tiene un sentido más amplio al referir no solamente como se estructura este, sino las distintas dimensiones en las que se organiza como lo refiere Kaes (1996, citado por Meladme 2011:13) “La interferencia de muchas dimensiones es encuentro polifónico de discursos, (...) un encuentro problemático entre diferentes sujetos, constituidos en sus historias y en sus estructuras con características específicas que intentan mantener juntos el aspecto de la alteridad y la diferencia”.

Al menos en estas dos perspectivas una mirada sociológica y una mirada psicológica se presenta conceptualmente el problema polisémico del concepto lo cual implica necesariamente identificar los elementos principalmente del mismo en su definición, como lo afirma Perrés (1996:21) es importante delimitar la polisemia de la noción de grupo.

En este sentido lo que este autor propone para el concepto niveles lógicos esenciales del concepto estrechamente relacionados con la noción de vínculo que en un sentido práctico refieren específicamente a la forma o las formas en las que se establecen las relaciones entre los sujetos. Estos tres niveles lógicos se describen a continuación:

a. En primer lugar, por “Grupo” cabe designar a la forma y estructura paradigmática de una organización de lugares intersubjetivos. En ese sentido las relaciones entre varios sujetos del inconsciente producen formaciones y procesos psíquicos que tienen una especificidad. Se trataría de una estructura intersubjetiva de grupo, fácilmente encontrable en todo grupo empírico y contingente, vale decir, en todos nuestros vínculos intersubjetivos organizados.

b. El segundo nivel lógico de “grupo” designa la forma y la estructura de una organización intrapsíquica. Estaríamos aquí ante las esenciales conceptualizaciones de Kaës sobre lo que denomina “grupo interno” (esquemas de organización u organizadores del psiquismo, como el fantasma, la imagen del cuerpo, el Yo, la red de identificaciones, etc.) y “grupalidad psíquica” (organización y funcionamiento del aparato psíquico). Se trataría para él de la organización de una verdadera organización de la “materia psíquica”.

c. Tan solo en un tercer nivel de análisis estaríamos ante grupo como dispositivo artificial creado para la investigación y el tratamiento. Se trata precisamente del dispositivo de análisis que le faltó crear a Freud para dar cuenta de los fenómenos grupales inconscientes de la intersubjetividad, más allá del abordaje especulativo. Estamos ahora sí ante un verdadero paradigma metodológico, el apropiado para las formaciones del inconsciente y de sus efectos de subjetividad en los conjuntos de intersubjetividad. (Kaes, 1996; citado por Perres, 1996:21).

Así, el concepto de grupo en sus implicaciones semánticas ayuda a comprender dos lógicas distintas articuladas entre sí y que tienen como eje principal los espacios psíquicos heterogéneos enfatizando en que, como afirma Perrés (1996:21) los espacios psíquicos heterogéneos son productores de profusos efectos inconscientes.

Por otro lado, en un sentido práctico en el ejercicio cotidiano de la interacción Chibas (1992, citado por Flechová (2002:68) definirá al grupo como “un conjunto de personas que interactúan directamente entre sí, reunidas para alcanzar un objetivo común y que llegan a integrar una formación relativamente estable en el tiempo con una determinada estructura (roles y normas grupales) y procesos dinámicos internos”.

Finalmente, la idea general de la noción de grupo implica necesariamente la consideración de otros conceptos como el de espacio (subjetividad, intersubjetividad, relaciones, organización, grupalidad, conjunto, etc. Que se referirá no solo a la reunión de individuos sino también a todas las condiciones psíquicas e intrapsíquicas que se desarrollara en estos espacios subjetivos de socialización y que tomaran dinámicas particulares de acuerdo con las necesidades del grupo.

Así, es pertinente tener presente que cuando se reúne una cierta cantidad de individuos habrá movilizaciones tanto internas como externas de cada uno, una mezcla de sus subjetividades y por lo tanto distintos conjuntos de procesos, sobre todo en su operacionalización que es conceptualizada al introducir los *grupos operativos*:

Hemos adoptado como instrumento primordial de trabajo y de tarea e indagación la técnica operativa del grupo, partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, lo que convierte de hecho en una unidad básica de trabajo e investigación... Definimos el grupo como el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su

mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad (Pichón-Riviére, 2008:209).

3.2 El Grupo Operativo como antecedente del Grupo de Reflexión

Como antecedente de los grupos de reflexión tenemos al grupo operativo de Pichón Riviére en Argentina. También los grupos operativos en su sentido instrumental como lo refiere Fernández (1989:75) a manera de instrumentos “clave para el trabajo en los espacios públicos”; además de su utilidad en la tarea como afirma Ravenna (1999:178) los grupos de reflexión son considerados como “grupos centrados en la tarea (*con el objetivo de*) la elaboración de las ansiedades generadas en el trabajo (...) y la elaboración de los conflictos”.

El grupo operativo.

La emergencia del grupo operativo se suscribe a la idea de aprendizaje grupal que atendió en su momento un problema fundamental de formación; de acuerdo con Chehaybar y Kuri (1994:63) los procesos de aprendizaje grupal tienen una fundamentación teórico-práctica, que es entendida como grupo operativo a partir de la experiencia narrada por Riviére citado por estos autores en la que se describe su nacimiento “a raíz de la experiencia vivida en 1945, cuando circunstancias particulares hicieron que éste tratara de transformar a los pacientes en operadores, por haber quedado cesante todo el personal de enfermería”. En estas circunstancias se tiende a una necesidad particular como destaca Riviere “ante una situación concreta (se) tuvo que cubrir en pocos días el hecho de no tener enfermeros, al carecer de toda ayuda institucional”.

Atender esta situación desde la perspectiva de grupo operativo permite el abordaje del problema fundamental de la formación de enfermeros, de tal manera que, pese a la carencia de enfermeros, “se pudo obtener la continuación de la tarea en su servicio, con base en la formación de individuos a través de la teoría determinada pudo obtener (de entre sus pacientes) técnicos para el cuidado diurno y nocturno de esa comunidad” (Riviere citado por Chehaybar y Kuri, 1994:63).

En sus inicios el grupo operativo nace como respuesta a una necesidad específica, que dicho en palabras de Riviere (citado por Chehaybar y Kuri, 1994:63) “esta experiencia de laboratorio social, de trabajo en una comunidad, se hizo efectiva mediante el empleo de ciertas técnicas y tuvo como propósito la aplicación de una técnica interdisciplinaria, de carácter acumulativo, utilizando métodos de la acción o indagación operativa”.

El énfasis del grupo operativo se pone en los procesos que determinan la finalidad por un lado y la gestión por otro. La necesidad de aprender a pensar en conjunto está contenida en su definición operacional; en palabras de Rivière (2008) los grupos operativos son una técnica operativa con tareas específicas adjudicadas a roles determinados que cobran sentido en la coordinación del ejercicio en equipo de tal manera que el concepto es entendido de la siguiente manera:

La técnica operativa del grupo, sean cuales fueren sus objetivos que en el grupo se propongan (diagnóstico, institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, etc.) tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales.

El conjunto de integrantes como totalidad aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea logrando situaciones de esclarecimiento, movilizand o estructuras estereotipadas que operan como obstáculo para la comunicación y el aprendizaje y que se generan como técnica de control de la ansiedad ante el cambio.

La tarea del coordinador. El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de co-pensador. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes de este establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal.

El equipo de coordinación, integrado por coordinador y observador, cada uno desde su rol específico y a partir de un ECRO (esquema conceptual, referencial y operativo) que le permite la comprensión de las leyes estructurantes del proceso grupal, detecta las situaciones significativas (emergentes) que desde lo explícito remiten como signo a formas implícitas de interacción. La interpretación se incluye como herramienta en la técnica del grupo operativo en la medida en que permite la explicitación de lo implícito (p.212).

3.3 Grupo de reflexión

Respecto a la particularidad operacional de grupo operativo, de manera paralela a este se pone en marcha una actividad cognitiva que se sostienen en la subjetividad denominado grupos de reflexión que en la perspectiva de Ulloa (1973:119) y como una modalidad especial del grupo operativo podría considerarse que “esta situación grupal es la que mejor garantiza la toma de conciencia de sus integrantes acerca de la naturaleza, obstáculos y objetivos de una tarea de características preventivas y promotora de la salud (...) y la cohesión del equipo”.

Esta concepción del grupo de reflexión es resultado de su implementación como técnica en el ámbito institucional para el abordaje, el diagnóstico y las operaciones en el campo institucional, como señala Ulloa (1973:124) “se trata de un grupo que funciona en condiciones reflexivas al procurar favorecer la concientización de sus integrantes⁵”.

Como técnica contiene también una serie de pasos y consignas que le proporcionan validez a su implementación, en palabras de Ulloa (1973:125) los “probables pasos, sucesivos o simultáneos, de un grupo de reflexión: será uno de

⁵ Para el autor, este término se entiende con el propósito de crear condiciones que permitan no eliminar ni conceptualmente ni en el nivel de las personas ninguno de los términos contrapuestos que van surgiendo en los sucesivos problemas que deban enfrentar los integrantes del grupo, antes bien, profundizar el examen y confrontación de los mismos, transformando los obstáculos teóricos y prácticos en descubrimiento y en técnicas. Se intenta analizar no solo el texto sino también su contexto.

los primeros recaudos el legitimar, esclarecer y preservar las motivaciones de quienes se decidan a trabajar en esta área". El concepto recurre nuevamente a su sentido práctico. Así se refuerza no solo el propósito establecido de su uso sino su relación con todas las tareas subsecuentes en tanto que se tiene como consigna:

... procurar que en el futuro e independientemente de los resultados prácticos inmediatos no se degraden estas motivaciones, sino que salgan reforzadas en tanto se ha establecido la validez de los objetivos y de los métodos. Es muy importante la cuidadosa elección de tareas iniciales que hagan posible simultáneamente:

- 1) la capacitación del equipo;
- 2) el relevamiento de datos del campo;
- 3) la promoción del programa sin deterioro de su imagen;
- 4) la elaboración de planes piloto factibles;
- 5) la extensión de planes generales;
- 6) el procesamiento de las inevitables crisis de diferente profundidad que surgirán cuando el micro grupo social constituido por el equipo integrado en un campo determinado entre en conflicto con el macro grupo social, poniendo así a prueba los límites y posibilidades del sistema establecido (Ulloa, 1973:124, 125, 126).

Ahora bien, el sentido dinámico de la interacción al interior de los grupos es impactado también por subjetividades. Parte de estas subjetividades son los procesos psíquicos internos de pensamiento individual que se dan en la expresión práctica del grupo, por ejemplo, el miedo, ansiedad y algunos mecanismos de defensa que se activan como condición natural de la interacción, como se sugiere en el siguiente párrafo:

Un espacio de experiencia, de convivencia en grupo y lugar de análisis y reflexión de las ansiedades, miedos, defensas que en este ámbito se presenten (*cuyo*) objetivo es modificar los estereotipos y facilitar el cambio en los procesos de pensamiento; trabajan con la formulación de un encuadre y cuentan con un observador y un coordinador del grupo; la función de éste es señalar e interpretar

los contenidos manifiestos y/o latentes que obstaculicen la tarea; se centran en los procesos que obstaculizan el aprendizaje y dificultan el pensar (...) funcionando así también como memoria grupal (Fernández y Radosh, 2002:99).

En este espacio de subjetividad la actividad cognitiva de los sujetos del grupo y su interacción produce conocimiento, por lo que podríamos afirmar, de acuerdo con Izaurieta y cols. (2005:12) que “la meta principal del grupo de reflexión es el conocimiento que se puede adquirir en la vivencia grupal: conocer más los temas estudiados, los vínculos con los colegas, profesores, la pertenencia a la institución formadora, etc.”

En este contexto los objetivos tendrían que quedar más claros las actividades mejor definidas sobre todo porque en palabras de Izaurieta y cols. (2005:12) “el hecho de no existir un tema prefijado deja un espacio poco definido, lo que facilita las proyecciones y la construcción del tema por los propios participantes. El coordinador (*debería impedir*) que el trabajo con el grupo se transfiera a otra situación”.

Con Izaurieta y cols. (2005:12) el uso de los grupos de reflexión permite definir situaciones específicas en los que pueden ser implementados:

1. Instituciones de formación de terapeutas de grupos; teniendo como objetivo a los alumnos.
2. Sociedades de terapeutas de grupo; dirigido a los miembros profesionistas.
3. Instituciones universitarias; en cursos de medicina, psicología, etc.
4. Vivencias en congresos teniendo como meta el aprendizaje vivencial sobre lo que es un grupo de reflexión.

Por otro lado con un enfoque psicoanalítico la idea de reflexión cobra otro sentido en tanto se tiene como propósito la investigación de los procesos inconscientes así, Bernard (2006:78) define al *grupo psicoanalítico de reflexión* como un grupo que esta “destinado a aplicar la teoría psicoanalítica para investigar y modificar el

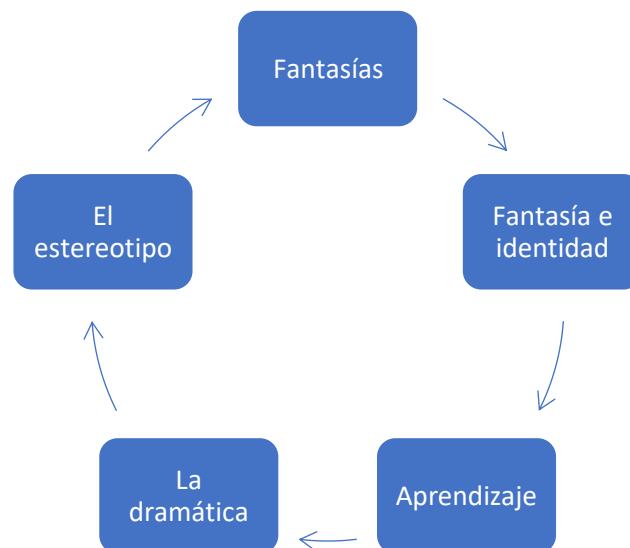
impacto que en la estructura de los roles grupales, producen los procesos inconscientes generados a partir de los fenómenos de regresión, pertenencia, etc. que resultan de toda inserción grupal”.

No solo se enfatiza en la organización de grupo, sino que en palabras de Bernard (2006:78) “el foco está puesto en lo que el agrupamiento produce en los agrupantes, más que los que estos llevan al grupo en función de su experiencia individual”. Es decir, las situaciones particulares en las que se utiliza este tipo de grupo de reflexión están relacionados con un procedimiento específico con el que “el psicoanálisis se ha ocupado de abarcar en particular los fenómenos que tiene que ver con lo intrasubjetivo (y se *debe*) dar cuenta de las posibilidades y razones de su aplicación en un contexto intersubjetivo”.

Para explicar la dinámica de los procesos (ver figura 2) que se dan dentro de los roles grupales el autor propone el uso de cinco categorías que permitan explicar la intrasubjetividad y la intersubjetividad de las experiencias individuales en el agrupamiento.

Esquema 1.

Elementos de la subjetividad del agrupamiento



Se enfatiza en la interrelación de estos elementos dado el impacto que tiene en los sujetos y su posibilidad de inserción grupal y en el impacto que tiene en la reorganización de los contextos y en la reconstrucción de los fenómenos de pertenencia; los cinco se describen a continuación:

- a) Fantasías. Capacidad distributiva y permutativa de roles. (*Describe*) la proyección necesaria del mundo interno sobre la estructura de roles grupal centrada en la tarea, produce por parte del sujeto, la propuesta al grupo de una estructura de roles alternativa, en la que el suyo propio tendrá un sentido.
- b) Fantasía e identidad. El apoyo grupal se torna imprescindible, y la identidad pasa a ser nuevamente, por lo menos por un periodo, sobre todo un resultado de la pertenencia.
- c) El aprendizaje. Todo grupo se reúne alrededor de una tarea. Cualquiera que sea la propuesta convocante: un conflicto institucional, la posibilidad de experimentar los procesos inconscientes grupales, etc., siempre establecerá un nivel de tarea funcionando con las características del proceso secundario.
- d) La dramática. (*Se integra*) el inconsciente de los agrupantes (...) en un contexto grupal a través de la dramatización de las fantasías inconscientes que lo organizan. La dramática sería un momento inevitable en los procesos de formación que tienen como instrumento al grupo.
- e) El estereotipo. (*Describe*) la necesidad de mantener estable la estructura de roles grupal soporte de una identidad de pertenencia, y cierta ilusión de satisfacción del deseo que producen estos fenómenos. (Bernard, M. 1981, citado por Bernard M. 2006:78-83).

Por otro lado, en un sentido más práctico sin librarse de la intersubjetividad Ravenna (2008) describe los grupos de reflexión como “instrumento de saneamiento y prevención institucional y lo que representa la posibilidad de instituir un espacio donde se intente hacer circular libremente la palabra”. El autor pone la mira en el agrupamiento a partir de los espacios la asignación del otro y como a partir de ésta se establecen formas de relación; es decir, “implica la posibilidad de establecer un nivel de horizontalidad que posibilite, a través de un trabajo con el propio lugar en el grupo, salirse de los lugares asignados establecer

una apertura y acercarse al conocimiento de la alteridad del otro y de las relaciones grupales” (Ravenna 2008:110).

En ambos sentidos, tanto de la intersubjetividad-intrasubjetividad como el de sentido práctico de la asignación del lugar para el otro las dinámicas en lo cotidiano son una constante del agrupamiento. Dentro de la institución se generan ciertas dinámicas que a veces no son perceptibles y que conflictúan más que estabilizar la situación vivida. La implementación de los grupos de reflexión cualquiera que fuere su función dentro de la institución, deberán ser un instrumento que facilite conocer los procesos individuales y a la vez en conjunto que se están movilizand o en determinado momento para dar de alguna manera alternativas de solución al conflicto.

3.4 Grupos de reflexión en la investigación universitaria

En este apartado citaremos a aquellas publicaciones sobre las investigaciones que se han hecho en el ámbito universitario utilizando los grupos de reflexión, para encontrar aquellas causas que no permiten haya una óptima concordancia entre la funciones, deberes y quehaceres que debiesen desempeñar tanto la institución, como los asesores y los alumnos.

Margarita Baz en 1982 emprende la “aventura” como ella misma cita, en la implementación de lo grupal en las instituciones, por lo que lleva a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) sede Xochimilco, la ejecución de este método de investigación, cuya pretensión fue “hacer explícita la lógica del pensamiento que sustentó la elección de un método de investigación específico, así como la estrategia para ponerla en operación confrontando la realidad misma” (Baz, 1996:91).

Una vez implementados los grupos de reflexión el propósito es discernir “qué tipo de impacto tiene la institución en los grupos, cómo estaban determinando sus

posibilidades de organización y cómo a su vez los procesos grupales impactaban la marcha del sistema en su conjunto” (Baz,1996:95).

Sin embargo, más allá del impacto en el grupo para Ravenna (1996:177) tiene mayor peso la idea de pertenencia y de identidad; desde su perspectiva “si, bien es cierto que las instituciones sostienen nuestra identidad, hay distintas formas de pertenecer a ellas de acuerdo con la mayor o menor necesidad de apoyo que requiera el psiquismo”.

La diferenciación no solo es conceptual, sino que un sentido descriptivo estos dos conceptos permiten mirar al *sujeto* como individuo dentro de un grupo, en palabras de (Ravenna, 1996:177-178) “podemos diferenciar lo que se denomina identidad por pertenencia, donde el sujeto no es sin el grupo o la institución, hay un escaso nivel de autonomía, el individuo es el grupo, como en un continuo”. Tal autonomía no implica necesariamente la difuminación del grupo en su sentido práctico tampoco que esta determine la posición del individuo en el grupo para constituir su identidad. Aquí la idea de pertenencia se estratifica en función de las necesidades. Aparejado de un borramiento del sí mismo. Es decir:

La inserción en un sistema social, a través de las instituciones que lo conforman, absorbentes, pero también estructurantes implica también cierto grado de renuncia, un “abandono” o borramiento de una parte de sí mismo. En ciertos casos esta renuncia resulta excesiva, en tanto se pierde la capacidad no sólo de sostener las propias ideas sino de reconocer o registrar ciertas situaciones de malestar. Aparece entonces con evidencia cómo este grado de alienación presupone algo “no nombrable y no perceptible por el que lo vive”, que puede llevar a una “desrealización de lo percibido”, con una imposibilidad de cuestionar y repensar la propia posición y las referencias identificatorias que se juegan en relación con la institución. Estas vicisitudes de la pertenencia pueden llegar a manifestarse a través de síntomas que, individuales, grupales o institucionales, siempre tienen que ver con la inserción en el entramado institucional (Ravenna, 1996:178).

Esta mirada respecto a la *inserción* atravesada por el entramado institucional traspasa también el contexto escolar; así, en cuanto a utilización de los grupos de reflexión en el contexto escolar y en este caso el universitario, (Pérez, 2017) refiere que “los grupos de reflexión en la universidad buscan dar voz a los estudiantes y ser un espacio de escucha para analizar sus inquietudes, preguntas, dudas, demandas propias de su condición”. Se pone en marcha algunos modos de interacción que permiten generar condiciones óptimas para “crear o buscar los canales apropiados para una posible solución a los problemas (de aprovechamiento, emocionales, relacionales entre otros) que pudieran obstaculizar su formación profesional y personal. (Pérez, 2017:139).

Además, se plantean objetivos específicos que permiten operacionalizar un concepto que aparentemente no podría constituirse en la individualidad. Particularmente para (Pérez 2017:141) “el objetivo de los grupos de reflexión en la universidad es indagar y dilucidar a través de la verbalización de pensamientos y vivencias”. Sin embargo, encontramos un punto más fino de análisis cuando el autor agrega que en esta verbalización de pensamientos y ausencias tendría que ponerse el foco en los obstáculos que los estudiantes encuentran en el proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje a partir de su propia experiencia como integrantes de un grupo en formación.

Preguntarse ¿para qué los grupos de reflexión? tendría que obligarnos a pensar en las condiciones que se dan las experiencias, las vivencias, los procesos de formación y las vicisitudes de las asesorías de tesis en esos procesos de formación y lo que se tendría que hacer para su abordaje⁶; significa esto que en este entramado de individuos intersubjetividades-intrasubjetividades los grupos de reflexión tendrían que ser utilizados:

⁶ Ejemplo de la utilización de los grupos de reflexión en el ámbito universitario de Morelos, específicamente, se llevó a cabo en el 2012 por parte de Luis Pérez como coordinador de dichos grupos en el Instituto Profesional de la Región Oriente (IPRO) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

1. Para pensar, para aclarar dudas de otras materias, para saber qué hacer en las prácticas, para exponer los problemas que están pasando en la carrera, para saber qué se puede hacer y a quién acudir para resolver estos problemas.
2. Por parte de los profesores, se promovió y se inició con las reuniones mensuales de la Academia para ir proponiendo soluciones a las demandas de los estudiantes (como la revisión y actualización de reglamento de prácticas, organizar un ciclo de conferencias con profesores invitados, cine debate, foros semestrales de psicología). (Pérez, s/f:143).

Así, ejercicios como este dan la posibilidad de visualizar las dinámicas específicas de interacción⁷ no solo por su modalidad entre los individuos sino también por las influencias de las instituciones en su ejercicio.

La mira esta puesta en la reflexión y en el análisis de grupo sin abandonar el abordaje de las dificultades, obstáculos y las cualidades particulares del problema de acompañamiento; como lo refieren (Araujo y colbs., 2004:390) el fin principal de la creación de estos grupos es reflexionar sobre “las dificultades que enfrentan en su calidad de personal técnico al tratar, en las condiciones que lo hacen y con los escasos recursos con los que cuentan, a menores infractores que viven en condiciones de exclusión social”.

La situación real entonces va más allá de la simple interacción, los grupos de reflexión tendría que convertirse en espacios subjetivos de abordajes objetivos de problemáticas específicas entre profesores y alumnos/asesor-asesorado, en donde uno de sus fines fuese el reconocimiento de las prácticas, sus dinámicas y su abordaje como se plantea a continuación:

⁷ Otro ejemplo de la utilización de los grupos de reflexión en el ámbito universitario es el realizado también por (Araujo y colbs., 2004) quienes se vieron involucrados en una colaboración entre la UAM-X en el área de maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones con la Dirección encargada del tratamiento de los menores infractores.

El grupo de reflexión, para este caso se orienta a generar las condiciones en las que puedan hablar y escucharse y ello les permita pensar y pensarse en y con la institución, reconociendo sus circunstancias presentes, su trayectoria en estas prácticas y su proyecto profesional-social. La intervención fue planeada y pensada con los alumnos de maestría, con la participación, en un primer momento, de algunas autoridades responsables de los programas de capacitación. El trabajo para profesores y alumnos fuera de la universidad vinculando los contenidos modulares con la problemática social resulta enriquecedor, ya que permite pensar a los grupos en sus espacios institucionales y trabajar en la relación grupo-institución. (Araujo y cols.:391).

Así, se pone sobre la mesa el sentido utilitario de los grupos de reflexión que en la actualidad son utilizados en la investigación, ya que permiten tener más individuos en un solo momento para la reflexión de las problemáticas, además, de que también nos brindan la oportunidad de conocer las experiencias y las percepciones individuales sobre uno o varios temas que se compartan, pero, que de manera grupal se analicen.

CAPÍTULO IV. LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES FOCALIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Otra herramienta utilizada a menudo en ciencias sociales y del comportamiento para la investigación de fenómenos de interacción humana es el de la entrevista focalizada ya que gracias a sus características permite profundizar sobre uno o varios temas de investigación, ya que:

En primer lugar: se conoce que las personas entrevistadas se han visto envueltas en una *situación particular*: han visto una película, escuchado un programa de radio, leído un panfleto, artículo o libro, formado parte de un experimento psicológico o, de una situación social, no controlada, pero observada (por ejemplo, un mitin político, un ritual o un disturbio). En segundo lugar, los elementos hipotéticamente significativos, patrones, procesos y la estructura total de esta situación han sido analizados provisionalmente por el científico social. A través de este *análisis de contenido o análisis situacional*, se llega a una serie de hipótesis acerca de las consecuencias de determinados aspectos de la situación en la que ellos se vieron involucrados. Sobre la base de este análisis el tercer paso consiste: en desarrollar un *guion de la entrevista*, fijando en adelante los principales bloques de preguntas y las hipótesis que proporcionen criterios de relevancia a los datos obtenidos a través de la entrevista. En cuarto y último lugar, la entrevista está focalizada en las experiencias subjetivas de las personas expuestas a la situación pre-analizada, en un esfuerzo por determinar *sus definiciones de la situación*. La colección de respuestas dadas a la situación ayuda a comprobar las hipótesis para una investigación más rigurosa y sistemática (Merton, Fiske & Kendall (1998:216).

4.1 Caracterización de las entrevistas individuales focalizadas

Partamos de la consideración sobre la *entrevista* en sus distintas aristas; como técnica, herramienta, estrategia y procedimiento; además de sus distintas modalidades: abierta estructurada, semiestructurada, focal, de grupo, individual, colectiva, que nos permita precisar sobre sus componentes y procedimientos, señaladas por Nicolini (2015:19) como “técnicas de entrevistas individuales o colectivas, dentro de las cuales se encuentran: la entrevista abierta o en

profundidad, entrevista focalizada o semiestructurada, grupos de discusión y grupos focales”.

Para el proceso de la recogida de datos en nuestra investigación utilizamos la entrevista focaliza/semiestructurada como un complemento procedimental paralelo a los grupos de reflexión, lo que nos permitió posicionarnos respecto a nuestro objeto de estudio en función de un ejercicio de interacción en el que se combinaron distintos intereses. Una descripción conceptual simple de la entrevista focalizada semiestructurada la tenemos en el siguiente párrafo:

Técnica de entrevista individual caracterizada por la existencia de una pauta de entrevista, lo que implica que el investigador posiciona ciertas temáticas de acuerdo con sus intereses investigativos, tomando un rol más activo en la dirección de la conversación. A partir de la entrevista se obtiene información de “cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”. La entrevista “no se sitúa en el campo puro de la conducta -el orden del hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico -el orden del decir-, sino en un campo intermedio en el decir del hacer”. Esto implica hablar con los interlocutores de lo que hacen y de lo que son, o más bien lo que creen hacer y ser. La elaboración de la pauta debe ir de lo simple a lo complejo, partiendo de lo descriptivo (edad, donde vive, profesión, actividad), a lo general, informativo, interpretativo, específico y analítico. La construcción de preguntas puede ser por objetivo específico o conceptos claves provenientes de la pregunta de investigación principal (Alonso, 1998; citado por Nicolini 2015:19).

Como técnica, en la generalidad de la acepción de la noción de *entrevista*, el eje principal que la atraviesa son los tópicos que permite focalizar, pero en su sentido práctico el procedimiento para su ejecución amplía las posibilidades para el acercamiento al objeto de estudio particular. El propósito general de la entrevista focalizada contiene su espíritu formal en el plano de la experiencia, como se describe a continuación:

El encuestador tiene una lista de cuestiones a investigar derivadas del problema en general que quiere estudiar; en torno a ese problema se establece una lista de tópicos en los que se focaliza la entrevista, quedando esta librada de la discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones, motivos, ayudar a esclarecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada. Se necesita agudeza y habilidad de parte del encuestador para saber buscar algo conocido, focalizar el interrogatorio en cuestiones precisas, saber escuchar y ayudar a expresarse y esclarecer, pero sin sugerir. Le llaman focalizada porque está concentrada en experiencias objetivas, actitudes o respuestas o situaciones particulares. Ha sido aplicada generalmente a personas que han participado en una situación concreta, enseguida el investigador social hace un análisis o contenido formulando alguna hipótesis relacionadas con las consecuencias y efectos de la situación; sobre las bases de esas hipótesis se establece una guía de la entrevista que determinan las grandes áreas de la encuesta, que serán profundizadas por medio de la entrevista, por último se efectúa la entrevista propiamente dicha; a las personas sometidas a la situación de análisis, se les explica la hipótesis que se quiere analizar y se focaliza la entrevista en la experiencia subjetiva (Nicolini, 2015:19).

Por otro lado, Valles (1999:184) establece una diferencia conceptual entre la entrevista individual y la entrevista focalizada a partir de dos autores. Primero, citando a Merton y Kendall indica que la diferencia entre ambas concretamente “alude a la posición ventajosa (a la hora de obtener más detalle) que tiene el entrevistador cuando ha analizado, previamente, la situación objeto de la entrevista”. Segundo, citando a Weiss sugiere que “se ha fijado precisamente, en esta diferencia al destacar la especificidad de la entrevista focalizada en el conjunto de entrevistas cualitativas”.

En este sentido lo que Valles (1999:184) sostiene en su diferenciación se refiere no nada más a los usos y procedimientos sino también al impacto que la técnica pueda tener en los sujetos de estudio. Citando a Merton y cols; el autor retoma a la entrevista focalizada como “un estilo de entrevista cualitativa dirigido a la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los

entrevistados ante algún suceso. Trata a los entrevistados como sujetos cuya respuesta al suceso es el material a estudio, más que como informantes del suceso mismo”.

Esta diferenciación en la mirada de estos autores da precisión metodológica en la estrategia procedimental de la recolección del dato, sobre todo, por el enfoque semidirigido de la entrevista que tendría que basarse en cuatro criterios:

1. No dirección (tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzadas o inducidas).
2. Especificidad (animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas).
3. Amplitud (indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto).
4. Profundidad y contexto personal (“la entrevista debería sacar las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos, para determinar si la experiencia tuvo significación central o periférica. Debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincráticas, las creencias y las ideas”). (Valles, 1999:184).

En estos criterios no se conjugan solamente la estructura general de la entrevista como si esta solo fuera una lista común de preguntas que tuvieran que responderse como un formato, sino que como lo señala Valles (1999:185) “en realidad, se trata de criterios entrelazados, pues la aproximación abierta o semidirigida conlleva en parte la obtención de profundidad, especificidad y amplitud en las respuestas”.

Ahora bien, después de clarificar respecto a la entrevista focalizada podemos aclarar lo que es la entrevista a profundidad y cuáles son los aportes que esperamos nos brinde al realizar las entrevistas en una investigación, esto viendo al ser humano y sus subjetividades y sus significaciones.

En ese sentido, respecto a las subjetividades y significaciones, el sentido de la palabra se amplía y nos ofrece elementos más finos respecto a la perspectiva del entrevistado; aquí, la palabra del otro implica la resignificación de las experiencias, las implicaciones de esa resignificación y sobre todo y particularmente el sentido de las mismas, como se describe a continuación:

La entrevista a profundidad constituye un espacio en el que se busca la producción específica de la subjetividad (...) se basa en la promoción de un discurso producido en una especie de asociación libre. Busca encontrar disparadores de la palabra del otro, intenta reconocer elementos significantes con los cuales el entrevistado puede efectuar libremente una serie de asociaciones. Se trata, por tanto, de procurar la palabra del otro, de producir significados del otro (...) El desarrollo de la entrevista a profundidad indudablemente permite que el mismo entrevistado resignifique su experiencia, que produzca un discurso con sentido para él mismo (Díaz, 1991:171-174).

Por otro lado, en una descripción más amplia de la entrevista a profundidad y en relación con su estructura general, este tipo de entrevista es una técnica utilizada para recoger datos y como lo describe Folgueiras (2016:2) “además de ser una de las estrategias utilizadas en procesos de investigación, tiene ya un valor en sí misma. Tanto si se elabora dentro de una investigación, como si se diseña al margen de un estudio sistematizado”.

Paralelo a esto se describen algunos elementos que conforman distintas tipologías y que le caracterizan no solamente por el procedimiento sino por el rol de la persona que realiza la entrevista, como se describe en el siguiente párrafo:

La entrevista no estructurada o en profundidad es aquella que se realiza sin un guion previo. Sigue un modelo de conversación entre iguales. En esta modalidad, el rol del entrevistador supone no solo obtener respuestas sino también saber qué preguntas hacer y no hacer. En la entrevista en profundidad no hay un guion prefijado sino una serie de temas con posibles cuestiones que pueden plantearse

a la persona entrevistada. Así, hacia donde vaya la entrevista, la persona entrevistadora deberá hacer uso de los diferentes temas trabajados. Por tanto, la entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas de la persona entrevistada. Las respuestas son abiertas y sin categoría de respuestas establecidas a priori. (Folgueiras, 2016:2-4).

Respecto a los objetivos de la entrevista a profundidad Ruiz (1999; citado por Folgueiras) los enlista de la siguiente manera:

1. Comprender más que explicar
2. Buscar la respuesta subjetivamente sincera
3. Obtener unas respuestas emocionales frente a racionales.
4. Preguntar sin esquema fijo para las respuestas.
5. Controlar el ritmo de la entrevista en relación con las respuestas recibidas.
6. Alterar el orden y características de las preguntas, e interrumpir cuando es necesario introducir o matizar algo o reconducir el tema.
7. Explicar el sentido de la pregunta tanto como sea necesario y permitir crear juicios de valor y opiniones.
8. Encontrar un equilibrio entre familiaridad y profesionalidad (2016:4)

En este mismo sentido se incluye otra consideración respecto a los distintos niveles que atraviesa la dinámica indagatoria de la entrevista a profundidad. La averiguación técnica sobre un fenómeno de la realidad contiene necesariamente en su procedimiento profundizar en estos distintos niveles como se describe a continuación:

Estamos hablando de una persona o participante que representa a un segmento de la realidad social (macro grupo). La riqueza de entrevista individual se encuentra en la posibilidad de poder profundizar en el punto de vista de una persona. Este hecho permite investigar la relación que existe entre los pensamientos, las emociones, el lenguaje (discurso verbal) y la acción (comportamiento del consumidor), es decir, que es una técnica idónea para estudiar las relaciones existentes entre los diferentes niveles de la persona

entrevistada: nivel cognitivo (lo que piensa); nivel emocional (lo que siente); nivel lingüístico (lo que dice); nivel comportamental o conductual (lo que hace). En la entrevista en profundidad, la parte se resalta frente al todo. La realidad social es un telotón de fondo. El sujeto es el protagonista. Por lo tanto, el nivel individual (la psicología) sobresale por encima del nivel social (la sociología). Gracias a la entrevista se puede estudiar en detalle la interrelación entre los fenómenos psicológicos y sociológicos; es decir, cómo el individuo colabora en la construcción de la realidad social, y cómo ésta influye en él (Martínez, 2008:389).

La acción de entrevistar además de ejecutarse de un procedimiento específico posee en si misma un marco explicativo de la condición del fenómeno del habla de los dos sujetos tanto del que entrevista como del que responde, lo cual se explica en el siguiente párrafo:

Entrevista focalizada o en profundidad: el rasgo característico de esta forma de entrevista es la inexistencia de preguntas previamente establecidas o estandarizadas. El entrevistador cuenta con un guion flexible de las principales variables que le interesa conocer y dispone de amplia libertad para <<llevar adelante>> la entrevista. Como se podrá advertir en esta forma se hará necesario contar con una buena formación académica del entrevistador y con tener experiencia previa en investigaciones similares. La manera de relación entre el entrevistado y el entrevistador es muy personal; se alude con esta característica a que la confianza y la buena relación entre ambos son definitorias para el éxito de la entrevista. Un rasgo particular es que se puede realizar en grupos. El tiempo de duración es muy flexible y varía de acuerdo con la investigación y objetivos de la entrevista. En esta oportunidad las cualidades específicas del sujeto entrevistado son las de mayor importancia, de allí su denominación, pues se supone que el interés gira en torno a un aspecto particular de sujetos particulares (Zacarias, 2009:78).

Cuestionarse sobre lo que se debe escuchar, sobre en qué se debe profundizar, cómo tendría que escucharse es una secuencia procedimental que tiene como fin visualizar con mayor precisión particularidades psicosociales de la interacción humana, como se describe a continuación:

Al igual que en las otras técnicas cualitativas, en la entrevista se visualiza fuertemente que la indagación del mundo social parte y llega a una interacción humana. Entre los componentes que caracterizan específicamente a la entrevista existen dos que señalan claramente hacia ese <<lugar>> especial que tienen estas relaciones humanas tomadas científicamente: su carácter dialógico y su estructura teórica. Desde el cómo escuchar se puede constatar lo siguiente: si bien toda técnica de observación social es una forma de relación social, el carácter de diálogo que ofrece la entrevista -y también la historia de vida- posiciona al investigador en espacios de interacción particulares. Una de las cualidades de la entrevista es que es un diálogo propuesto, motivado, sostenido y acordado desde quien tiene la iniciativa de conocer algún rasgo del mundo social sobre el cual el entrevistado posee información. Es un diálogo donde el centro de la escena lo ocupa el sujeto que es entrevistado y la información que este dispone. Juegos de cara, énfasis, silencios, situaciones reactivas, elementos reprimidos y jergas específicas son, entre otros, algunos componentes de la interacción sobre los que el entrevistador debe estar preparado para afrontar en un contexto fluido y cambiante de escuchar y hablar. Además, la situación de entrevista demanda conocimientos metodológicos, para producir una entrevista con fines científicos (Zacarias, 2009:78-80).

Entonces, la entrevista individual focalizada y la entrevista en profundidad son definidas por diversos autores como una parte de la otra, en cuanto a especificaciones se refiere, pero, en sí, están estrechamente relacionadas ya que lo que importa es que al analizar las respuestas brindadas por el entrevistado y de acuerdo al tema de la investigación que se está realizando, no solo importa qué es lo que dijo, si no el cómo lo dijo, en qué momento y qué es lo que quiso transmitir no solo con las palabras, sino con sus gestos, sus acciones, su subjetividad, eso que no podemos ver e interpretar a simple vista.

4.2 Entrevistas individuales focalizadas en la investigación universitaria

Lo afable de la entrevista a profundidad o entrevista focalizada permite ser utilizada para la recopilación de información en diversos ámbitos investigativos, entre ellos, la universitaria. Ya que este tipo de entrevista permite estar frente a frente entre entrevistador y entrevistado, haciendo la comunicación más cercana, lo que hará posible que se establezca la confianza del entrevistado, permitiendo que se pueda explicar con la información que va a proporcionar.

Una vez obtenida la información e ir haciendo el análisis de ésta, el investigador/entrevistador tendrá que obtener más que simples respuestas emitidas por el informante, sino tendrá que extraer esa subjetividad propia de cada individuo para obtener resultados más enriquecedores en su investigación.

Ejemplo de ello son las investigaciones que se han hecho en los últimos años en universidades de distintos países y de México, de las cuales brindaremos algunos ejemplos en el presente apartado.

Primordialmente en las ciencias sociales, un ejemplo de ello, en España, Hornillo y Sarasola (2003) utilizaron la entrevista en profundidad como herramienta para la recolección de datos para las historias de vida de 9 mujeres, en el artículo titulado: “el interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida”.

Por otro lado, Ramos, M.⁸ (2016:15) utilizó la entrevista en profundidad y los grupos de discusión para su pre-proyecto de investigación “representaciones sociales de parentalidad de operadores/as de políticas de primera infancia en Uruguay. Análisis desde la perspectiva de género”, para la recolección de la información, basada en la descripción metodológica y procedimental que se cita a continuación:

⁸ Estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de Uruguay. Uruguay, Uruguay.

La entrevista en profundidad como una técnica cualitativa de recolección de información, que comprende reiterados encuentros cara a cara entre investigador/a e informantes, con el propósito de comprender las perspectivas que tienen estos/as últimos/as respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. Dicha técnica es entendida como una conversación formal, en la que se avanza lentamente a medida que el *rapport* entre investigador/a-informante es edificado, generando una atmósfera en donde el/la entrevistado/a se expresa libremente (Taylor & Bogdán, 2009:15).

El departamento de Economía de la Universidad de Chile, Centro de Microdatos (2008) realizaron la investigación titulada “Estudio sobre causas de la deserción universitaria” en el cual se buscó saber cuáles eran las causas de la deserción universitaria en las diferentes universidades de Chile, incluyendo públicas y privadas, para lo cual dentro de sus métodos de recolección de la información tomaron en cuenta la investigación cualitativa y dentro de ella están las entrevistas individuales a profundidad de las cuales se describe en el siguiente párrafo las consideraciones que tuvieron para tomarlas en cuenta:

Las entrevistas se basaron en una pauta semi estructurada, ajustada para los cargos a nivel universidad y de carreras, se optó por este instrumento, ya que permite recopilar un mayor número de respuestas -acorde a los requerimientos de la muestra-, y realizar un análisis comparativo según entrevistados, sin perder la posibilidad de profundizar en los temas relevantes para el estudio. De tal forma, se recabó información a partir de dos tipos de preguntas, por una parte, se incorporaron preguntas cerradas, con el fin de sistematizar las respuestas y comparar efectivamente según las variables establecidas (tipo de universidad, carrera, región), en caso de presentarse diferencias significativas. Tanto para complementar y profundizar en estas preguntas, como para facilitar la reflexión y respuestas a los distintos temas planteados, la mayor parte de la pauta se basó en preguntas de carácter abierto, donde los entrevistados tuvieron la libertad para opinar, sin respuestas preestablecidas (Centro de Microdatos, 2008:27).

Por su parte Sánchez y Macias (2014:107) evaluaron algunas de las potencialidades y límites del desarrollo de metodologías cualitativas de investigación por parte del alumnado universitario en su trabajo titulado “La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico”.

La investigación que desarrollaron partió del siguiente cuestionamiento: ¿Qué clase de incursión etnográfica pretendíamos requerir al alumnado? lo que les permitió precisar los límites mínimos de la indagatoria, usando la entrevista como técnica “a sabiendas de que ello no implicaba “hacer etnografía”, sino abordar una pequeña parte de ella; persiguiendo unos límites mínimos de conocimiento de esta técnica intentábamos afrontar el riesgo metonímico (tomar la parte por el todo)”. (2014:107).

Su aporte es evidencia empírica que no permitió visualizar y comprender:

... la intención dirigida de atenuar el papel del agente entrevistador como mero “interrogador” y acercarlo al agente “facilitador” dentro de un proceso comunicativo en el que ambas, persona entrevistadora y persona entrevistada, se sitúan en un plano más igualitario, de modo que ambas se permean, se informan y se interpelan mutuamente (Fontana y Frey, citados por Sánchez y Macias (2014:107).

Por otro lado, Rubilar (2015) toma en cuenta las entrevistas individuales focalizadas como parte de la metodología del proyecto “Trayectorias y Memoria de Investigación: testimonios y aproximaciones narrativas a la investigación en trabajo social”. Éste como seguimiento al trabajo realizado con anterioridad y titulado “Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación. Reflexiones metodológicas sobre auto entrevistas, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales”. A lo cual aluden lo siguiente:

Se consideran las orientaciones propuestas por Juan José Pujadas (2000) quien sugiere un esquema que combina en un inicio preguntas abiertas, propias de los relatos de vida, con algunas preguntas más específicas, en este caso centradas en la experiencia investigadora. Tomando en cuenta estos aspectos, se optó por desarrollar una entrevista biográfica con un guion inicialmente más abierto, similar al utilizado por Valles en su trabajo sobre migrantes (2009b) y posteriormente más enfocado siguiendo para ello algunas de las directrices de la entrevista focalizada de Robert Merton y Patricia Kendall (1964)” (Rubilar, 2015:8).

En ese mismo sentido respecto a las entrevistas focales Canales (2006:280 citado por Rubilar, 2015:8) refiere que “tienen la invitación al relato a contar la verdad, a saber, o haber visto. En la disposición de contar’, la subjetividad queda situada al mismo tiempo como `narradora` y como `participante` de lo narrado o en la situación narrada”.

En otro caso, en la Universidad Pedagógica de Durango, se realizó la investigación “Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las Maestrías en la Universidad Pedagógica de Durango” con el fin de saber cuáles eran los aspectos que incidían para que hubiera un bajo porcentaje de titulados, por lo que realizaron dos entrevistas a profundidad para recolectar la información pertinente que les ayudara a tener una mejor visión sobre el tema. A continuación, se retoma el párrafo siguiente donde mencionan la metodología de investigación que utilizaron enfocado a la entrevista en profundidad:

Este trabajo se realizó bajo el modelo cualitativo, y se emplearon las técnicas de entrevista a profundidad, y cuestionarios focalizados. En el proceso de investigación se realizaron dos entrevistas a profundidad, al igual número de docentes considerados informantes clave que como lo menciona (Zeldecht, 1962, citado en Le Compte, 1988)... las entrevistas en profundidad son entendidas como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, estos encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. (Fernández y cols. 2013:9).

En otra investigación, en su afán de describir y comprender cuáles son las motivaciones de profesores-investigadores de dos universidades públicas estatales en México para transmitir conocimiento, implementaron las entrevistas en profundidad para la obtención de sus datos, por lo que retomamos el párrafo siguiente sobre por qué usaron la entrevista a profundidad:

Para recolectar los datos se hicieron entrevistas a profundidad a los profesores investigadores porque “se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas interacciones y símbolos están muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos” (Schwartz y Jacobs, 1995, p. 67). Este tipo de técnica permite entablar una conversación amena, flexible y profunda con el informante que puede extenderse por varias sesiones o por varias horas. Con la entrevista a profundidad se evita hacer un interrogatorio estructurado, corto y rígido que impida la libre comunicación y la exteriorización de los significados. (García y cols. 2018:47-48).

Otro ejemplo de cómo la entrevista en profundidad es utilizada en cualquier área de la investigación en las universidades, es el caso de la investigación titulada “Una mirada cualitativa al problema de eficiencia terminal en el área de Posgrado de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)” que se realizó en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), llevó a revisión la posibilidad de analizar subjetividades y explorar las motivaciones por las cuales los estudiantes obtienen el grado de maestría, así como las motivaciones para no hacerlo. Argumentando la razón para utilizar esta técnica dentro de su metodología de investigación, como se cita a continuación:

Como ya se mencionó la investigación tomo un rumbo de carácter cualitativo por lo que la herramienta de recolección de datos aplicada fue la entrevista en profundidad (...) El interés principal era obtener información sobre las motivaciones profundas de los egresados, cuáles son sus pensamientos y sus sentimientos con respecto a la Maestría en Ingeniería. (Alonso y cols. 2018:39).

En el extranjero, en la investigación titulada “Significado de las practicas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación” por Santa Cruz y Durán (2018) describen que en los posgrados no existe manual, seminario o programa que enseñe o diga a los tutores como apoyar a sus tesis, como dar sus asesorías y que solo se apoyan con su experiencia profesional y personal, por lo que se dieron a la tarea de realizar la investigación para saber cuál era la percepción que los estudiantes tienen sobre las prácticas tutoriales y para ello dentro de la metodología tomaron en cuenta los aportes que pueden brindar las entrevistas en profundidad y que a continuación se cita:

Para comprender el significado de las practicas tutoriales durante las asesorías de tesis se requiere del método fenomenológico, que permite el estudio de los fenómenos subjetivos, y de la hermenéutica que interpreta las interacciones entre los actores durante las asesorías en las practicas tutoriales, que se manifiesta con sus propias vivencias y experiencias diarias, ya que se carece de información sobre las actividades específicas que se llevan a cabo y desde las cuales los estudiantes viven su experiencia formativa en el proceso de lograr sus competencias investigativas. (Santa Cruz y Duran, 2018:200).

La entrevista focalizada o entrevista en profundidad es aquella que se realiza de manera individual en algunas ocasiones y que permite tener una conversación cara a cara con el entrevistado, de tal manera que éste se sienta en confianza para poder dar sus aportes de manera que sienta en libertad.

A su vez, esto permitirá obtener por parte del investigador datos que van más allá de lo que se puede tener en el momento de la entrevista, esto es a la hora de analizar el discurso del entrevistado poder percibir sus subjetividades brindadas por la experiencia de sus vivencias.

Es por esto, que desde hace años y más recientemente la entrevista focalizada se ha venido utilizando a menudo en las investigaciones llevadas a cabo en diferentes áreas y no solo de la psicología y las ciencias sociales.

Sección II. Aspectos metodológicos de la investigación

CAPÍTULO V. METODOLOGÍAS, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es de corte cualitativo ya que para su realización se llevaron a cabo Grupos de Reflexión y entrevistas individuales focalizadas, de las cuales se procedió a analizar la experiencia brindada por los asesores de tesis y los alumnos de la Maestría en Psicología; la recogida de datos es de corte transeccional o transversal y de alcance de la investigación es descriptivo.

5.1 Instrumentos

Grupos de reflexión con los asesores de tesis de la Maestría en Psicología para escuchar su discurso acerca del por qué los alumnos de la maestría no terminan en tiempo y forma sus proyectos de intervención/investigación. Entrevistas individuales focalizadas con alumnos y asesores de la Maestría en Psicología para identificar en sus respuestas cuáles son los factores que influyen desde su punto de vista para que no se termine en tiempo y forma los proyectos de intervención/investigación.

5.2 Participantes

Para la realización de esta investigación se convocó a los 19 asesores de tesis que conforman el Núcleo Académico Básico⁹ de la Maestría y 29 alumnos de la Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Criterios de inclusión para asesores: pertenecer al Núcleo Académico Básico de la Maestría en Psicología.

Tanto asesores como alumnos debieron cumplir algunos criterios de inclusión; en el caso de los asesores debían pertenecer al NAB de la Maestría en Psicología y en el caso de los alumnos debían estar cursando, la Maestría en Psicología; se incluyeron aquellos alumnos que la habían culminado y también a quienes la cursaron, pero no la culminaron.

⁹ En lo sucesivo se utilizarán las siglas NAB para referirnos a este núcleo.

5.3 Procedimiento

1. Definición y registro del proyecto investigación.
2. Recopilación de la información para el marco teórico.
3. Selección y sistematización de la información para la elaboración de los capítulos.
4. Trabajo de campo: Grupos de Reflexión y entrevistas individuales focalizadas con asesores y estudiantes de la Maestría en Psicología de la UAEM.
5. Transcripción de las sesiones de los Grupos de Reflexión y las entrevistas individuales focalizadas realizadas con los asesores de tesis y estudiantes de la Maestría en Psicología.
6. Análisis del discurso de los resultados con los Grupos de Reflexión y entrevistas individuales focalizadas con los asesores de tesis de la Maestría en Psicología.
7. Análisis del discurso de los resultados con los grupos de reflexión y entrevistas individuales focalizadas con los estudiantes de la Maestría en Psicología.
8. Análisis del discurso de los resultados globales de los datos proporcionados en los grupos de reflexión y entrevistas individuales focalizadas.
9. Elaboración de conclusiones.
10. Entrega del borrador final de la investigación.
11. La duración del trabajo de campo fue de 10 meses aproximadamente
12. Las sesiones de los grupos se plantearon para llevarse a cabo en 5 sesiones de una hora u hora y media tanto con los asesores y 3 sesiones con los alumnos de la Maestría.
13. Para las entrevistas individuales focalizadas se pactó la fecha con el asesor o con el alumno y el tiempo utilizado fue entre 45 minutos o 1 hora.

Previo al procedimiento para la recogida de datos, se organizaron Grupos de Reflexión y entrevistas individuales focalizadas tanto con asesores y asesorados de la Maestría en Psicología. Así mismo, para la realización de estas actividades, se pudo contactar con algunas alumnas que estaban en proceso de titulación y

que nos brindaron algunas horas para poder llevar a cabo las entrevistas individuales focalizadas para brindarnos sus experiencias.

Se iniciaron los Grupos de Reflexión con alumnos que cursaban en ese momento su estancia en la Maestría, por lo que se organizaron dos sesiones con ellos, en la primera sesión como en toda nueva experiencia reinaba un poco de incertidumbre aun y cuando desde la presentación se señaló que todo lo que allí se dijera sería totalmente confidencial, que no se mencionarían nombres, sólo se utilizaría la información pertinente que diera respuesta al objetivo de la investigación, se mantenían a reserva en sus comentarios y siempre a la expectativa.

En la segunda sesión de Grupo de Reflexión con los estudiantes, se relajaron y los comentarios empezaron a fluir, incluso con cierta motivación y apasionamiento ya que algunos alumnos habían tenido vivencias previas a la sesión, que, de cierta manera los tenía en un estado de alerta con lo que pasaría en ese semestre, por lo que entraron en un ambiente más participativo con comentarios tanto positivos como desmoralizantes por las vivencias propias y por las que compartieron con otros compañeros siendo esto lo más comentado, ya que hablaban dando voz a los que no estaban.

Por su parte, los asesores también tuvieron un gesto de colaboración, ya que valoraron como algo positivo un tema que por largo tiempo estuvo olvidado. Se dieron tiempo para asistir a una de las sesiones de Grupo de Reflexión, en la cual se mostraron participativos y dieron sus percepciones sobre el tema. Cabe resaltar que los asesores se mostraron entusiastas durante la sesión, fue un reencuentro donde pudieron charlar, hacer intercambio de opiniones, crearon un ambiente dinámico con la intención de que hubiera más momentos de reflexión. Otros asesores al igual que los alumnos y por sus múltiples ocupaciones no pudieron acudir a los Grupos de Reflexión, por lo que en estos casos se implementaron las entrevistas individuales focalizadas, estableciendo horarios de acuerdo con su disponibilidad.

5.4 Consideraciones éticas de la investigación

Los procedimientos de la recolección de los datos y del trabajo específico de las entrevistas en sus distintas modalidades y consecuentemente de los modos de interacción con los sujetos de estudio estuvo dirigido y organizado en estricto apego a las normas éticas de la investigación con humanos. Los grupos de reflexión y entrevistas focalizadas cumplieron con los criterios básicos de las normas y políticas institucionales para la investigación con seres humanos que se sostienen en cuatro principios básicos, a saber: el respeto a las personas, la búsqueda del bien, no hacer daño y la justicia distributiva (Osorio, J. 2000); además de cumplir con los estándares aceptados sobre el manejo de la información.

5.5 Etapas, protocolo y modos de participación

Se llevaron a cabo Grupos de Reflexión y entrevistas individuales focalizadas con los asesores de tesis y alumnos de la Maestría en Psicología dentro de las instalaciones pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, por lo que se tuvo presente lo que marca el Código Ético de las y los Psicólogos Mexicanos (2018) en cuanto a las normas éticas sobre la investigación en Psicología y los estándares aceptados sobre el manejo de la información.

Respecto al consentimiento informado se utilizó el siguiente procedimiento. En cada sesión se les notificaba sobre el acuerdo tomado respecto al consentimiento informado y se les solicitaba autorización para la grabación de los audios; de la misma manera se procedió en todas las sesiones de grupos de reflexión y entrevistas individuales focalizadas tanto con alumnos como con asesores de tesis, además de precisar que la modalidad de participación sería siempre voluntaria.

Se hizo la invitación abierta a los alumnos y asesores de tesis pertenecientes a la Maestría en Psicología (participación Voluntaria) primero por medio de la publicación de un cartel y después de manera verbal pasando a los salones de

clase para brindarles la información y para resolver dudas sobre el tema de investigación, en dado caso que hubiera. La participación en dichos grupos de reflexión y entrevistas individuales focalizadas no fueron obligatorias, podían decidir asistir o no a cualquiera de las dos actividades.

Sección III. Análisis de la información

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y GRUPOS DE REFLEXIÓN

Entrevistas individualizadas focalizadas con estudiantes en proceso de titulación de la Maestría en Psicología.

Dos estudiantes en proceso de titulación de la Maestría en Psicología que no pudieron asistir a los Grupos de Reflexión programados para la recopilación de información accedieron a participar de manera individual con las entrevistas focalizadas, por lo que nos adaptamos y establecimos un horario que ellas tuvieran tiempo disponible.

En el proceso del análisis del contenido encontramos distintos factores atribuidos a las vicisitudes, que se tipificaron como factores:

- Personales
- Administrativos
- Prácticas
- Empatía asesora/asesorado
- Programa académico
- Programa de tesis

Estos factores se utilizaron en todas las sesiones de entrevistas para cada uno de estos se agruparon extractos de los discursos que en su sentido experiencial le eran significativo para los sujetos de estudio. En el caso de las tablas en los que algunos sectores aparecen en blanco, sucedió que en esa sesión los sujetos entrevistados no abordaban ese factor.

El análisis de la información y presentación de esta se sintetizan y agrupan en tablas de contingencia a las que llamamos cuadros de resultados organizados en tres columnas (ver tabla 1. Aparecen organizadas de la misma manera para todas las tablas de análisis). En la primera columna el lector encontrará los factores que más se destacaron en el grupo de reflexión, en la columna dos aparecen los extractos discursivos asociados a las vicisitudes identificadas sobre la asesoría de tesis y en la columna tres aparecen las alternativas que los mismos participantes han sugerido para resolver algunos de los obstáculos identificados.

Tabla 1. Entrevistas individualizadas focalizadas con estudiantes

Cuadro de resultados		
Fs	VISICITUDES EN EL ASESORAMIENTO	COMPONENTES DE ANALISIS PARA EL ABORDAJE DE LAS VICISITUDES
PERSONAL	<p>Me dediqué a estudiar otras cosas y a trabajar por lo que dejé a un lado la tesis (EIFAIM1)</p> <p>No es un problema institucional sino más bien personal por el cual no se concluya la tesis (EIFAIM1)</p> <p>No he tenido dificultad para encontrar trabajo, entonces hagan de cuenta que al otro día del vuelo regresé a hacer entrevistas para trabajar, mi asesor ya se estaba jubilando y fui dejando la tesis, me entusiasmé mucho con filosofía, actualmente pasé a octavo semestre... (EIFAIM2)</p>	
ADMINISTRATIVO	<p>Mi tutor decidió jubilarse... (EIFAIM2)</p> <p>Si me interesaba terminar la tesis pregunté en dirección y me dijeron que si yo quería había la posibilidad de hacer un cambio de director y dije ¡Ah, claro! Entonces, me dijeron: no te preocupes. Yo lo que quiero es acabar, entonces fue otro trámite (EIFAIM2)</p> <p>Se estaba incorporando el tutor, no sé qué rollo había aquí administrativamente, pues a los estudiantes no nos dicen mucho, pero yo lo solicité con tiempo, hice el papeleo, pero antes le pregunté al Doctor y me dijo que sí, que se iba a incorporar, entonces el administrativo pues fue otro tiempo y finalmente me lo aceptan. (EIFAIM2)</p>	
PRÁCTICAS	<p>Nota: este factor no se identificó en los contenidos discursivos de esta sesión</p>	
EMPATÍA ASESOR/ASESORADO	<p>La asesoría que recibí fue casi nula, pues no tenía comunicación con mi asesor (EIFAIM1)</p> <p>Con la nueva tutora yo sentía que todo me lo cambiaba (EIFAIM2)</p> <p>Acá fue para mí como mucha imposición, entonces, tratar de acoplar las dos propuestas sin que alguna tutora se viera... fue muy difícil para mí, mucho tiempo fue como año y medio y entonces también tenía la presión de la carrera y entonces la tutora de allá también se fue dejando, fue así de: haz lo que te dicen y me desmotivó mucho (EIFAIM2)</p>	<p>Con el asesor para mí fue una experiencia muy bonita sinceramente fue un profesor como muy accesible conmigo con mucha apertura. (EIFAIM2)</p> <p>Me incorporo con el nuevo tutor, con él trabajé súper bien, es súper amable, súper accesible, de verdad que no sé, es como muy accesible a tus sugerencias él sabe también de evaluación tenía como todo lo que yo estaba haciendo. (EIFAIM2)</p>

PROGRAMA ACADÉMICO	<p>Me asignan un nuevo tutor, hubo un lapso grande de tiempo y aprovecho para dedicarme a la filosofía. (EIFAIM2)</p> <p>Hay como un comité que revisa las solicitudes, sí hubo una fricción que por qué la cambie, obvio la tutora no le pareció, pero bueno yo quería terminar (EIFAIM2)</p>	
PROYECTO DE TESIS	<p>Concluí la tesis de manera autodidacta, después de mucho tiempo. (EIFAIM1)</p> <p>Mi tema de investigación no era afin con la línea de investigación de mi tutora (EIFAIM1)</p> <p>Me cambió el título, el marco teórico no, pero, si el método y yo llevaba las propuestas con mi codirectora y le decía me movieron esto tú qué dices entonces ella me decía: no como crees, llevar como esas dos ya fue difícil (EIFAIM2)</p>	

Fuente: Unidades de análisis. Desarrolló: Sánchez, M. (2022)

Respecto a los párrafos que se extraen de la transcripción de las entrevistas se utilizaron siglas como identificación: Entrevista Individual Focalizada = EIF; Alumno= Al; Mujer= M; M1; M2; etc.

Fs= Las iniciales de Fs en negritas de la primera columna en todas las tablas se refiere a “Factores”. En lo sucesivo, para no romper con la secuencia de la organización de la unidad hermenéutica y con la jerarquización de las unidades de análisis, de las siguientes tablas, estas se separaron por **Fs (factores)**; por lo que los contenidos aparecerán por separado sin embargo pertenecen a la misma tabla referida.

Entrevistas individualizadas focalizadas con los asesores de tesis de la Maestría en Psicología

Seis asesores de tesis de la Maestría en Psicología no pudieron asistir a los Grupos de Reflexión programados para la recopilación de información del por qué algunos estudiantes no terminan en tiempo y forma sus proyectos de intervención/investigación evitando así se titulen en tiempo y forma de acuerdo con los lineamientos del programa. Por lo que se optó en realizar entrevistas individuales (ver tabla 2) focalizadas con ellos, adecuándose a los horarios que disponían para su participación.

Tabla 2. Entrevistas individualizadas focalizadas con asesores de tesis

Cuadro de resultados		
Fs	VISICITUDES EN EL ASESORAMIENTO	COMPONENTES DE ANALISIS PARA EL ABORDAJE DE LAS VICISITUDES
PERSONAL	<p>El tipo de alumno, el estudiante, que es admitido, que desde el momento que llega acepta la carga y hasta su compromiso final (EIFAH1)</p> <p>Son estudiantes que, aunque tú les pongas las condiciones y aunque haya hablado la coordinadora de la maestría y todo, se veía claramente que lo que querían era la beca, quería subir con esa constancia en su trabajo y nada más. (EIFAH1)</p> <p>En su proceso de embarazo tuvo algunos momentos de dificultades de salud y es entonces que ahí empezaron a no darse muy bien las cosas [habla del trabajo de campo para su proyecto de investigación, pues implicaba ir a un lugar apartado en el cual tenía que subir y bajar escaleras constantemente que con la problemática del embarazo le impedía hacerlo] entonces, estábamos preocupados por su trabajo de intervención/investigación (EIFAM1)</p> <p>Estábamos bien en las asesorías, pero a partir del tercer semestre ella empieza a fallar, cuando presenta en los comités tutoriales y le señalan muchas cosas, los comités tutoriales eran como tensos porque ella se sentía señalada y lloraba, yo creo el caso de ella era una situación de estrés emocional (EIFAM1)</p> <p>De índole personal pues a la alumna en el sismo se le cayó su casa y ya no se tituló (EIFAM2)</p> <p>La maestría se constituye para la gente que asiste en una especie de tabla de salvación: “mientras encuentro un lugar en el cual pueda yo trabajar y tener la remuneración que corresponde” [dicho por un alumno de la maestría al asesor en una plática], entonces tengo esa visión de carácter económico y externo al programa por parte de los alumnos. (EIFAH3)</p>	

ADMINISTRATIVO	<p>Hay un problema de selección (EIFAH1)</p> <p>No hay un predictor en el momento que entran, pasan todo el proceso de selección, entra con una buena evaluación, con una expectativa tanto de parte de él como de los tutores y de parte mía. Se antepone una problemática de tipo personal, es entonces que empiezan a complejizarse las cosas que inciden en el desempeño académico, pierde su beca del CONACYT y a partir de allí es como si ya se desencadenará una serie de situaciones que hacen cada vez más insalvable la situación con el patrón (la maestría y el CONACYT). (EIFAM1)</p> <p>Con los chicos de movilidad no he tenido problema para titularlos, ya que se ven presionados por tiempo y porque saben bien a lo que vienen. En cambio, con los chicos locales si hay mayor problema porque se ven menos presionados. (EIFAM2)</p> <p>Una de las alumnas no llego a tiempo a un comité tutorial [porque estaba de movilidad en España], fue reprobada en el comité tutorial, entonces a veces no hay flexibilidad, no hay comprensión de lo que le está pasando al otro (hay situaciones que se presentan a los alumnos durante su estancia en la maestría lo que hace que en ocasiones no cumplan con los protocolos establecidos y no hay comprensión por parte del profesorado ante estas situaciones) (EIFAH2)</p> <p>La dimensión más importante para mí es la institucionalización de la maestría por las normas del CONACYT, por otra parte, la cerrazón de los comités internos, la rigidez muchas veces y la ceguera epistemológica, entonces estos son problemas serios (EIFAH2)</p> <p>Esta demasiado estructurada la maestría por estos cánones que de alguna manera exige CONACYT, entonces CONACYT tiene también su propia ideología dentro de lo que es la psicología y si predomina por ejemplo lo que es el enfoque cuantitativo dentro de CONACYT entonces hay muchos obstáculos para un proceso de maestría que se quiere llevar a cabo, o sea, es muy complejo (EIFAH2)</p>	<p>Mejorando el proceso de selección. (EIFAH1)</p> <p>Que se valore mucho la experiencia previa, de origen ¿Cuántos años estuviste en campo? ¿qué hiciste? (EIFAH3)</p> <p>Se debe tener un perfil del tipo de estudiante. (EIFAH1)</p> <p>Se debe poner cuotas, no ser endogámicos ¿Cuántos de casa? ¿cuántos de fuera? (EIFAH1)</p> <p>Pensar en la distribución de las materias y los horarios porque hay veces que tienen poco tiempo para hacer intervención. (EIFAM1)</p> <p>La flexibilidad y la reestructuración del programa son importantes. (EIFAM1)</p> <p>Los comités tutorales son un proceso de construcción y de discusión teórica, técnica-clínica, de métodos de investigación, etc. sin necesidad de poner a una población un puntaje (determinar una forma de evaluación diferente a poner una calificación numérica) (EIFAH2)</p> <p>La convocatoria no es clara en la elaboración del perfil del aspirante. (revisar la convocatoria de la maestría). (EIFAM3)</p>
----------------	--	--

ADMINISTRATIVO	<p>A los alumnos les cuesta trabajo realizar gestiones (EIFAM3)</p> <p>Alumnos pasivos que requieren que el docente realice trámites y actividades que ellos deben de realizar. (EIFAM3)</p>	<p>Contemplación del plan de estudios, actualizaciones, estrategias de selección. (EIFAM3)</p>
-----------------------	--	--

PRÁCTICAS	<p>Se desvirtuó el sentido de los foros, los coloquios porque empezaban a casi obligar a los alumnos de primer semestre, de segundo, cuando de repente yo creo que la obligación es en tercer semestre (EIFAH1)</p> <p>Lo que puedo pensar que retrasa a los estudiantes, que se constituye como un interferente es el sistema de las practicas, el programa necesita forzosamente contar con escenarios (EIFAH3)</p> <p>El único escenario que tiene la posibilidad de tener permanencia y continuidad en el trabajo es CITPSI, pero, solo para la gente de neuro que está en formación en el área neuro, porque los otros escenarios son muy cambiantes y eso no beneficia al programa (EIFAH3)</p>	<p>Habría que checar el papel de los foros, ¿Para qué sirven los foros? (EIFAH1)</p> <p>Necesitaríamos tener convenios sólidos, instituciones aquí en el estado, potenciales empleadores incluso que garantizaran continuidad en el servicio que ofrece la maestría. (EIFAH3)</p>
------------------	---	---

EMPATÍA ASESOR/ASESORADO	<p>Profesor del núcleo va y descalifica en clases a otro profesor, pues, obviamente el mismo alumno tutorado va perdiendo como confianza (EIFAH1)</p> <p>En cada sesión de asesoría había que estar abordando todos estos problemas que pasó, cambiamos, reconstruimos el diseño para que, si pudiera terminar, ese tipo de asesorías no es la clásica, simplemente, era un paso para apoyo emocional (EIFAM1)</p> <p>No es hacer terapia, hay veces que tienes que dar un poco de contención, hay veces que está muy mal y tú les dices: “cuando te sientas más tranquilo, ven a la asesoría”, hay veces que hay que estar escuchando. (EIFAM1)</p> <p>Está el problema también: con la alumna o el alumno que no le interesa el tema, pero les interesa una carrera con un profesor de prestigio (EIFAH2)</p>	<p>Que el estudiante se convenza de lo que con el tutor hace y el tutor estar enamorado de lo que hace el alumno. (EIFAH1)</p> <p>Clima de confianza entre asesor y asesorado. (EIFAM1)</p> <p>La flexibilidad y la reestructuración son importantes, los estudiantes son seres como nosotros: normales. (EIFAM1)</p> <p>Fundamental que tú (asesor a asesorado) se lo hagas saber: que lo estás viendo como a un ser humano, no lo estás viendo como una simple cifra. (EIFAH1)</p>
---------------------------------	---	--

EMPATÍA ASESOR/ASESORADO	<p>Una alumna que tuve como director de tesis, me la había encontrado en la facultad de psicología, la saludé porque fue mi alumna e hicimos buen clic desde entonces...(EIFAH2)</p> <p>Me dice oiga, yo quiero hacer esta tesis, pero...no, le pregunte: ¿Qué quieres hacer? -ella: yo quería hacer una tesis, pero, la que esta supuestamente encargada como tutora para mí o destinada, quiere que haga esta otra cosa, -Dr. Y ¿qué no tiene que ver con tu tema? -ella: no, ni me interesa. -Dr. Bueno, entonces ¿qué te interesa? -ella: bueno pues a mí me gustaría hacer... y entonces se plantea la cuestión, la problemática que quiere investigar ella, trabajar con mujeres, etc. etc. y entonces le digo: ¿por qué no lo haces? Yo te puedo ayudar, entonces yo aquí fui como bateador emergente, planteamos eso y formamos un comité tutorial que tenga que ver con tu tema (EIFAH2)</p>	<p>Creo que el trabajo del tutor es darse cuenta de lo que están necesitando (los alumnos asesorados durante su estancia en la maestría). (EIFAM1)</p> <p>Asesor y asesorado se lleven bien. (EIFAM2)</p> <p>Es importante como tutor acompañar a las alumnas y alumnos en sus procesos humanos, subjetivos, apoyarlos. (EIFAH2)</p> <p>Nos acercamos ambos y aceptamos totalmente, entonces sí pudo pasar en el comité de la maestría la posibilidad del cambio, pero el problema era en esos entonces que se repartían a los alumnos pares equidistantemente, 3 y 3 y 3 o 4 y 4 y 4 y era el sentido, no es una lógica científica es burocrática, entonces ya seguimos trabajando, se hizo un buen trabajo extraordinario, tu estuviste en la titulación de ella, fuiste revisor de su tesis también y entonces, es muy agradable. (EIFAH2)</p>
---------------------------------	---	---

PROGRAMA ACADÉMICO	<p>No hemos hecho difusión de la maestría en otros lados, si alguien viene de afuera es porque lo vio en internet, creo que hemos estado ausentes en las ferias de posgrado, en los congresos de CNEIP, etc. (EIFAH1)</p> <p>Sus intereses vocacionales, si yo me pongo de alumno no entraría a esta maestría, buscaría una maestría que</p>	<p>Es más relevante que nuestros estudiantes de maestría presenten sus trabajos en el CNEIP y en la sociedad mexicana de psicología que en los foros internos, o en los congresos internacionales. (EIFAH1)</p>
---------------------------	--	---

<p style="text-align: center;">PROGRAMA ACADÉMICO</p>	<p>tuviera corte psicoanalítico como la que teníamos nosotros y entonces que ocurre en este momento porque hay una instancia externa como la secretaria de salud o los hospitales públicos solo aceptan psicólogos con terapia cognitivo conductual, como si fuera la panacea, además sabemos que no es para todos los pacientes psiquiátricos esa técnica, sobre todo para los depresivos según Aaron Beck, pero entonces aquí hay un conflicto (EIFAH2)</p> <p>Me parece que piensan que la investigación es por tiempos o por metas específicas y la investigación es todo un proceso que nace de una pregunta y la pregunta puede ser muy compleja... el proceso de investigación se puede alargar mucho tiempo por las mismas características de la investigación (EIFAH2)</p> <p>Cuando ya se llega el último momento de beca mucha gente dice adiós y ya no se siente comprometida para completar ese último semestre que es para presentar en este caso, el resultado final de tesis, se desaparecen algunos (EIFAH3)</p> <p>No es subordinarse a... [las instituciones a las cuales se les presta servicios de practicantes por parte de la maestría y que tienen sus propias necesidades en cuanto recursos psicológicos], lo que la gente nos está pidiendo, pero no es avanzar o creer que estamos avanzando sin escucharlos. Ahí es una cuestión muy delicada de comunicación que debemos de mantener, porque... si se tuvieran convenios o esquemas de colaboración, o no tanto colaboración, quizá como un programa de servicio favoreciendo a algunas instituciones, esto... probablemente nos dejaría conocer más de cerca los cambios que van teniendo las instituciones en nuestro alrededor y nos dejarían posibilidades de responder más rápidamente a estos cambios (EIFAH3)</p> <p>Personas que de manera explícita quieren evitar a toda costa que se haga investigación, genera un ambiente de subvaloración de lo que es la labor de investigación, a los estudiantes en muchas ocasiones parece que se les indica que hay una condición de esclavos cuando llegan a hacer investigación, están sujetos a los intereses de otros y no a sus propios intereses, entonces, el estudiante de psicología en ese contexto de los logros de investigación está como en</p>	<p>La inducción que haga la maestría es muy necesaria a los muchachos (explicar el compromiso que implica tener y no tener beca dentro de su estancia en la maestría). (EIFAH1)</p> <p>Revisar el programa, definir estrategias para el producto (proyecto de tesis), pensar en la distribución de las materias y los horarios. (EIFAM1)</p> <p>Curso de inducción donde se establezcan nociones básicas de metodología, determinar la obligatoriedad. (EIFAM2)</p> <p>Hace falta trabajar precisamente del otro lado, que el estudiante no se vea como usado, que vea que... la investigación es una herramienta fundamental desde... quizá el siglo XVI, XVII, una posibilidad de generar conocimiento emancipador respecto [tomando en cuenta todo el tipo de ideologías] a que muchas sean ideologías cerradas [desde el punto de vista del asesor]. (EIFAH3)</p>
--	--	---

PROGRAMA ACADÉMICO	<p>un sometimiento, como en una imposición y... es absolutamente negativo para cualquier programa académico tener gente que ha llegado a esas conclusiones tan aventuradas y tan carentes de fundamento (EIFAH3)</p> <p>Alumnos que no son conscientes de lo que implica ser estudiante de tiempo completo. (EIFAM3)</p>	
---------------------------	--	--

PROYECTO DE TESIS	<p>Avalamos otro proyecto del que tú estabas enamorada ¿Por qué estás haciendo eso? (EIFAH1)</p> <p>El compromiso que tiene el tutor y el comité tutorial te va acompañando y que va exigiendo (EIFAH1)</p> <p>Cuando se desvincula cuando se desliga el momento entre más tiempo pasa yo creo que es más difícil recuperarlo porque tienen más desvinculación con su propia tesis (EIFAM1)</p> <p>Problemas de integración metodológica particularmente el marco teórico (EIFAM2)</p> <p>Muchos tesisistas no traen la experiencia en la realización de tesis, situación que se les complica (EIFAM2)</p> <p>Una alumna mía estuvo en este proceso de la maestría de aquí y hasta este momento no se ha podido recibir, primero porque ella tuvo una crisis con el tipo de participantes, está entrevistándose con los participantes, hablándoles de cuestiones muy duras, muy álgidas, etc. y le afectó, pero el problema no fue eso, el problema es cuando va a visitar una de las tutoras que es experta en criminalidad en psicología criminalística entonces, porque no le gustó tal cosa, ya no pasa, ella ya no puede, le puso un obstáculo y entonces se quedó sin proseguir (EIFAH2)</p> <p>Otra persona que también fue mi candidata que ya se va a recibir por cierto y que tú la conoces...va a trabajar con la teoría de Lacan y buscó incluso a Braunstein que es uno de los pilares de Lacanismo en México junto con Heli Morales y entonces, que ocurre cuando es una teoría tan compleja como Lacan y que hay colegas del comité, por ejemplo, que no aceptan eso, no aceptan eso, no aceptan esa teoría y si no la aceptan no pasa, el proceso lo detienen (EIFAH2)</p>	<p>El reto como director de tesis tiene que estar ahí guiándolos, incentivándolos, comprometiéndolos al trabajo. (EIFAH1)</p> <p>Explicar los beneficios de hacer una tesis. (EIFAM2)</p> <p>Conocimiento cercano del formato APA. (EIFAM2)</p> <p>Establecer correctamente el encuadre de trabajo, señalando que todo lo que ellos realizan o van a realizar deben de consultarlo con su director de tesis. (EIFAM2)</p>
--------------------------	--	---

PROYECTO DE TESIS	<p>Cuando tienes investigación te dicen: si no hay beca no me interesa o te pueden decir: ¡pues qué bien! Je, je, pero yo me voy a titular por promedio, que ese es otro de los atentados, si nosotros hiciéramos que las tesis volvieran a ser como la salida idónea de la licenciatura otro escenario sería. La mayor parte se titula por promedio o por la participación en un taller, difícilmente se involucran en la elaboración de un artículo porque ello implica la actividad de investigación y eso francamente hay que respetarlo. (EIFAH3)</p> <p>Aquí no se ve así, o sea, no se visualizan como investigadores, están como viéndose quizá como alguien que cumple horas, ¿Qué es la vida para ellos? No lo sé. (EIFAH3)</p> <p>La manera como ahora obtenemos información, o sea, basta con que veas Facebook y ya estas informado ¿no? Antes uno iba a la biblioteca y buscaba información y se sentía angustiado por no encontrar un determinado libro, porque era indispensable leer ese material y ya que lo lograbas ¡qué alivio!... esta situación de la satisfacción inmediata del estudiante con lo primero que le parece responde a un requerimiento es un enemigo tremendo a nivel licenciatura y a nivel posgrado, están simplemente canalizando información de un lugar a otro y no lo están pensado. (EIFAH3)</p> <p>Los estudiantes no están dedicando el tiempo suficiente a la elaboración de conocimiento, así que llanamente, juntando información, aglutinando información, arrojando información sin reparar en aspectos de carácter histórico y lógico en muchos de los casos, entonces, esto nos está dejando en desventaja (EIFAH3)</p> <p>Estilos de trabajo de los revisores de tesis, en ocasiones son muy estrictos y otros muy “blandos” (EIFAM3)</p>	<p>Determinar las tareas que debe desarrollar tanto el asesor y asesorado. (EIFAM2)</p> <p>Hay que trabajar con los estudiantes de la licenciatura urgentemente, porque en verdad han sido muy mal aconsejados por gente que tiene situaciones emocionales muy encontradas con la elite que hace investigación. (EIFAH3)</p> <p>Llevar a nuestros alumnos a otros escenarios a efecto de que sean evaluados por un comité muy diferente al de su propia escuela, facultad. (EIFAM3)</p>
--------------------------	---	---

Respecto a los párrafos que se extraen de la transcripción de las entrevistas se utilizaron siglas como identificación: Entrevista Individual Focalizada = EIF; Asesor= A; Hombre= H1, H2, etc.; Mujer= M1, M2, etc.

Primera sesión del Grupo de Reflexión con estudiantes de la Maestría en Psicología

El siguiente cuadro presenta los resultados obtenidos del Grupo de Reflexión que se tuvo con estudiantes de la Maestría en Psicología (ver tabla 3) quienes se encontraban cursando en algún semestre de esta, al momento de realizar esta investigación. El cuadro es más extenso ya que hubo 7 participantes en esta sesión y todos emitiendo sus consideraciones en cuanto al tema tratado.

Tabla 3. Cuadro de resultados. Grupo de reflexión estudiantes. 1ª sesión

Cuadro de resultados		
Fs	VISICITUDES EN EL ASESORAMIENTO	COMPONENTES DE ANALISIS PARA EL ABORDAJE DE LAS VICISITUDES
PERSONAL	<p>A veces cuestiones personales, más allá de lo académico, el conflicto del tema es como personal lo que hay [conflicto personal entre alumno y asesor o entre asesor y alumno] un compañero que fue trabarle, trabarle, trabarle y ya no está [habla sobre un conflicto que se presentó entre un asesor y un alumno, a este alumno no le fue fácil soportar tal conflicto que termino renunciando a la maestría. (GRAIM3)</p> <p>El primer motivo de deserción de este programa puede ser el hecho de que no consideran que para uno también es importante que: no vivo con mis padres, vivo con mi pareja, tenemos renta, tenemos alimentación, como cualquier persona en el sentido común directo si a mí me dicen: tienes que buscar trabajo porque te quitamos el apoyo y tienes que aguantar un semestre más, para mí es un motivo fuerte para abandonar el programa. (GRAIH2)</p> <p>Hay un asesor que no es tan objetivo [en la realización de su trabajo de asesoramiento] en ese sentido, es más subjetivo y si quiere hacerte la vida de cuadritos te la hace, aunque no sea tu tutor, sí es un profesor de la misma maestría, si tú le caes mal te pone trabas y trabas y te puedes sacar un 7 y sabe que con eso te desmotiva y en una de esas pues tú abandonas. (GRAIH1)</p>	<p>Que exista una parte, igual, un mediador que vea como es la relación con tu tutor, para que sea otra persona que no está en ese lugar, inmerso en el conflicto que venga de fuera y que vea donde está el problema, que sea más objetivo el asunto. (GRAIH1)</p>

<p style="text-align: center;">ADMINISTRATIVO</p>	<p>Me asignaron a dos directores a una codirectora y el director... nunca me puse en contacto yo por un lado y, por otro lado, él tampoco mostró interés en que tuviéramos esa comunicación, sólo fue para el llenado de los trámites oficiales que se necesitaban (GRAIH2)</p> <p>Me asignaron una asesora que yo no conocía. Entonces, la conocí hasta que me dijeron: necesito las firmas y todo; y la línea de investigación de ella es muy diferente a la que yo iba manejando, entonces de ahí empezamos a tener como conflicto. (GRAIM5)</p> <p>Lo que sí obstaculiza e igual retrasa son las cuestiones de la Universidad, son las cuestiones administrativas, lo que pasó con muchos el semestre pasado y parte de este es que estamos a la expectativa de que inicie otra vez otra huelga, sí, como que causa mucha incertidumbre, un poco también de ansiedad, si se vuelve a dar, también, no se sabe cuánto tiempo va a hacer, no se sabe cuánto tiempo nos vamos a retrasar en las clases. (GRALH3)</p> <p>Las cosas administrativas, creo que ponen materias que son de relleno, que no te ayudan, que no tienen ningún caso (GRAIM1)</p> <p>El proceso de administración en la maestría que por ejemplo no hay una organización de las fechas, ahorita ya se está postulando [les dieron aviso de que en fechas próximas tendrían que exponer sus carteles del escenario de prácticas en el que están] el día de las prácticas y todavía no conozco el objetivo de que nosotros digamos las prácticas a nosotros mismos. (GRAIM1)</p> <p>El problema es que hay pocos doctores disponibles para esta maestría. (GRAIM1)</p> <p>Le dije profa. pero eso no tiene nada que ver con lo que estoy trabajando si me hubiera dicho incluso pues tú tienes que conseguir el escenario abre o algo pues lo hubiera hecho, tanto es de cómo solucionármelo, pero fue así, vamos a trabajar todos en esta secundaria y vamos a trabajar tales temas porque la directora lo pide, pues sí tuve que hacer a un lado mi tema de investigación pues para abordar este tema que se estaba viendo. (GRAIM3)</p>	<p>Uno envía los documentos y si el doctor está viendo que ese no es su campo decir: no lo voy a aceptar. (GRAIM1)</p> <p>Concientizar esa parte: que muchas veces ese acompañamiento (del codirector de tesis) es importante y no nada más la del director de tesis: el tutorado ya sabe que su director de tesis tiene otros alumnos que atender, pero, también hay otra figura que te pueden apoyar [codirector de tesis] (GRAIH2)</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">ADMINISTRATIVO</p>	<p>Sé que firmamos un convenio de tiempo completo y lo respetamos, pero yo creo que también ellos [asesores] deberían de tener este compromiso de decir: acepto alumnos para ser tutorados, hacer también un pequeño espacio para ver en qué te puedo ayudar, deberás mostrar interés por parte de los profesores. (GRAIM3)</p> <p>Todo mundo decía: ¿cómo es posible que haya una baja sí desde un inicio te hacen todos los filtros, te prueban el proyecto, lo ven, entonces? (GRAIH1)</p> <p>El temor es que me digan en algún punto por exigencias administrativas: si sacas un 7 te quito el apoyo [beca CONACYT]. (GRAIH2)</p> <p>Tuve que decirle a la directora de la Institución donde intervine: -mire deme un espacio de 15 días para traer el documento-, porque aquí [administración de la maestría] no me lo pudieron dar al día. Ya lo traje redactado, nada más para que firmaran: “no, no, no... Tú, ¿quién eres para venirnos a traer un nuevo formato? Aquí nosotros manejamos otro formato”, decía exactamente lo mismo, hasta mi asesora me ayudó a redactarlo, el caso es que me lo dieron en 15 días, lo bueno es que yo ya había hablado con la directora. (GRAIM3)</p> <p>No lo puedes decir y no puedes hacer las observaciones porque se sienten agredidos, no solo los docentes, para cuestiones administrativas tienes que ser súper cuidadoso con lo que dices porque si no... (GRAIM3)</p> <p>... ella me dijo no, porque tienes que hacer un año de cuestiones administrativas meter papel y papel, entonces, ahí no, se me cerró esa puerta por esa cuestión [en esta parte la alumna explica cómo se cierran los escenarios porque no hay flexibilidad en las cuestiones administrativas ya que tarda tiempo hacer los tramites], yo creo que, si es un obstáculo la parte de que no haya escenarios, retomarlo, yo creo que sería de mucha importancia. (GRAIM3)</p>	<p>También ellos [asesores] deberían de tener este compromiso de decir: acepto alumnos para ser tutorados, hacer también un pequeño espacio para ver en qué te puedo ayudar, deberás mostrar interés por parte de los profesores (GRAIM3)</p>
---	---	---

PRÁCTICAS	<p>Se está postulando el día de las prácticas y todavía no conozco el objetivo de que nosotros digamos las prácticas a nosotros mismos, como lo que pasó el semestre pasado cuando nos tocaba exponer el tema y estábamos entre nosotros mismos. (GRAIM1)</p> <p>Entonces, cuando vamos a practica siempre eligen primarias, secundarias, yo incluso un día se lo expuse a la maestra ¿Para qué voy a ir a este escenario si no voy a poder ni siquiera relacionar mi tema con lo que usted me está pidiendo? y me dijo: es que eso no importa vamos a hacer estas prácticas. (GRAIM3)</p> <p>No hay vinculación, es vergonzoso qué en venaditos los chiquitines que están en la escuela precisamente de la UAEM creo, fui y dijeron: ¿de dónde vienes? * No pues de maestría* - ¡ah, no! es un cumplimiento no podemos abrir las puertas del escenario porque vienen cuando quieren, van cuando quieren, nunca traen una hoja formal- y ahí me ve buscando un lugar para intervenir, porque yo soy de Tabasco entonces, desconfían mucho. (GRAIM3)</p> <p>Me sorprende demasiado que aquí siendo maestría no haya como estos convenios formales, ya con algunas instituciones y es mi caso no, he... yo por ejemplo mi proyecto tiene que ser en una institución hospitalaria, entonces, me cuesta bastante entrar, porque no nada más es de ir: "hola buenas tardes soy de maestría, acépteme". Obviamente hay protocolos y demás. (GRAIM3)</p> <p>Se me estaba abriendo el escenario en el hospital del niño, no recuerdo cual, pero mi acercamiento, todavía le comenté: sabe que es que se está abriendo esta oportunidad (GRAIM3)</p>	<p>Falta esos convenios formales que nos facilitarían a nosotros como alumnos, hacer nuestra intervención en tiempo y forma (GRAIM3)</p>
------------------	---	--

EMPATÍA ASESOR/ASESORADO	<p>Muchas personas se quejan precisamente de que ¡ay, esa maestría no sirve! no precisamente por las cosas administrativas si no tú como estudiante también tienes que dar algo y bueno he publicado pero sola entonces nunca he tenido acompañamiento de la doctora en ese aspecto tampoco le veo mucho interés. (GRAIM1)</p>	<p>Yo con ella recurrí como tutora porque la conocía de profesora de la licenciatura... mi proceso de asesoría y todo, ha sido bueno, no tengo quejas en ese aspecto de ella. (GRAIH1)</p>
-------------------------------------	--	--

<p style="text-align: center;">EMPATÍA ASESOR/ASESORADO</p>	<p>El semestre pasado cuando tenía que hacer la intervención tuve problemas en llevar a cabo mi grupo focal y ella vio la manera se comprometió y como que tuvo el interés de que realmente se llevará a cabo... ella si se comprometía ayudarme y en ver la manera de llevar a cabo pues eso también ayudó muchísimo para que pudiera llevar a cabo la intervención entonces en relación a esto sí es una buena relación que he tenido con mi asesora de tesis (GRAIM2)</p> <p>De hecho, si hemos visto que muy pocos doctores tienen esa accesibilidad y esa disposición, porque a pesar de que luego no son expertos en el tema ellos investigan [se refiere que, si el tema que están trabajando en su tesis es diferente a la línea de investigación del asesor, el asesor busca información para apoyarlos]. (GRAIM1)</p> <p>Le agradezco porque ya después dije: bueno, o sea, no estuve en vacaciones pensando sobre el proyecto, ni estuve en enero ahí apurada, nada más eso, como acostumbrarme a su ritmo porque creo que la maestra trabaja muy rápido, pero creo que al final del día va a ser beneficioso, el hecho de que ella esté ahí. (GRAIM4)</p> <p>La línea de investigación de ella es muy diferente a la que yo iba manejando, entonces de ahí empezamos a tener como conflicto: primero, porque ella está como saturada y no tenía tiempo para poder ponernos de acuerdo, cuando yo llegaba con dudas y con avances qué tenía del tema, ella, las únicas correcciones que me hacía era en cuanto al formato APA, se te pasó un punto aquí... que, en sí, en sí, de mi contenido no hubo retroalimentación. (GRAIM5) Las asesorías han sido muy buenas, considero yo, ha existido más interés por parte del doctor que por mi parte y si he recibido retroalimentación, como correcciones y tanto apoyo en cuestiones personales, ¿no? sí ha habido como muy buen trabajo de parte del profesor (GRALH3)</p> <p>Es muy importante, debes tener una muy buena relación con tu tutor, y el alumno igual, pues hay estudiantes que no tienen esa relación, es un juego de poder muchas veces: porque yo quiero hacer esto, pero mi asesor no me deja, mi tutor me dice que tengo que hacer tal cosa, pero yo no quiero hacerlo, la hago y no está conforme (GRAIH1)</p>	<p>Con mi codirectora, con ella lleve un acompañamiento constante y durante 4 o 5 sesiones aparte de que teníamos clase con ella, yo y otro compañero, ella me estuvo asesorando mi proyecto entonces me daba ella las tareas, los objetivos que tenía que cumplir... una codirectora lo que más funcionó y esa fue una experiencia grande para mí. (GRAIH2)</p>
--	--	--

EMPATÍA ASESOR/ASESORADO	No hay esta situación de entender al alumno por parte de algunos docentes, de algunos encargados, es como de: eres el alumno y me bajas la mirada, si quiero lo hare ahorita, si no te esperas 5, 10, 15 días a que se me antoje hacerlo. Como alumnos, al menos yo he sentido que tengo bajar la mirada. (GRAIM2)	
-------------------------------------	--	--

PROGRAMA ACADÉMICO	Algo que a mí me parece importante siempre en el discurso, ya actualmente en todos los programas de maestría lo multidisciplinario y lo interdisciplinario, todos pueden trabajar en un proyecto que puede ser el tuyo o el tuyo o el de ustedes, nunca lo aplican en la realidad o nunca tratan de apuntar hacia eso, sé que es muy complicado porque tiene lo mismo de una implicación institucional con otros organismos, pero, pueden intentar desde mi mirada tratar de esbozar un modo de titulación distinto, siempre están recurriendo a la tesis individual a la persona que tiene que hacerse garras en su área de trabajo específico únicamente él solo. (GRAIH2)	Se puede fortalecer también el trabajo colectivo con distintas profesiones, aunque sean psicólogos, que también venga un sociólogo o de repente vengan áreas profesionales como de comunicación humana, pueden intentar procesos de titulación colectivo. (GRAIH2)
---------------------------	--	--

PROYECTO DE TESIS	<p>Me dijo que si, nada más que habría que modificar algunas cosas, cuestiones teóricas o metodológicas y la verdad yo con ella en mi proceso de asesoría todo ha sido bueno (GRAIH1)</p> <p>Cuando tenía que hacer la intervención tuve problemas en llevar a cabo mi grupo focal... porque la hice en la Facultad de Psicología, fue la huelga uno que afectó eso, dos cuando regresaron los chicos ya no querían participar porque tengo que hacer este trabajo, ya voy a egresar, tengo que ver lo de la ceremonia de titulación, eran mil cosas que lo que menos querían era participar en mi investigación. (GRAIM2)</p> <p>Igual solo me gustaría que me apoyara un poquito más en cuestiones también del tema porque no es un tema que ella domine, entonces de repente pues no me pasa artículos ni nada más bien ella me pregunta ¿cómo? ¡Ah! eso me llamó la atención ¿hay más de</p>	Lo principal es que los doctores no acepten a asesorados que no estén en su línea de investigación. (GRAIM1)
--------------------------	--	--

PROYECTO DE TESIS	<p>eso? ¿Ya investigaste? pero de repente como que ella no me guía y yo tengo duditass, me incita más a investigarlo porque ella me pregunta a mí. (GRAIM4)</p> <p>Yo cambié de tema dos semanas antes de salir de vacaciones entonces en ese aspecto ella me apoyó completamente porque sabe un poco más del tema que yo cambie, también toda la estructura del proyecto, y ella me estuvo apoyando en todo sentido en firmas trámites administrativos en ese aspecto sí tuve súper apoyo de ella y a partir de este comité le estuve mandando los avances igual me hacía las correcciones y todo, parece ser que voy a tener una codirectora por lo mismo de la línea de investigación. (GRAIM5)</p> <p>Tuve que hacer otro proyecto para presentar, que no es mi línea de investigación, entonces dejo a un lado mi proyecto, porque lo que tengo que hacer ahora es cumplir con mi supervisión de práctica y con este seminario (GRAIM3) Muchos [compañeros] decían: Es que, si me dijera más o menos como por dónde, todavía, ¿no? Así y asado, pero, llegado el comité es donde sale todo, tenían problemas y bajas calificaciones. (GRAIH1)</p>	<p>En cuestión de la tesis ha sido muy puntual y bueno en eso tengo una buena experiencia con ella. (GRAIM1)</p>
--------------------------	--	--

Respecto a los párrafos que se extraen de la transcripción de las entrevistas se utilizaron siglas como identificación: Grupo de Reflexión = GR; Alumno= AI; Mujer= M1, M2, M3, etc.; Hombre= H1, H2, H3, etc.

Segunda sesión del Grupo de Reflexión con estudiantes de la Maestría en Psicología

El siguiente cuadro presenta los resultados obtenidos en la segunda sesión de Grupo de Reflexión (ver tabla 4) que se tuvo con los estudiantes de la Maestría en Psicología, en la que se integraron otros alumnos. Cabe mencionar que la participación en esta sesión se centró en las aportaciones de dos alumnas, cuyos aportes fueron significativos respecto a las vicisitudes del asesoramiento sobre todo por el sentido experiencial de sus discursos.

Tabla 4. Cuadro de resultados. Grupo de reflexión estudiantes. 2ª. sesión

Cuadro de resultados		
Fs	VISICITUDES EN EL ASESORAMIENTO	COMPONENTES DE ANALISIS PARA EL ABORDAJE DE LAS VICISITUDES
PERSONAL	<p>No entiendo y no entienden que uno tiene su vida y a ti te dan tu horario de materias al principio organizas tu vida conforme a esas materias, pero, nos tratan como si fuéramos niños de primaria. (GRAIM5)</p> <p>Sé que tengo muchos problemas y sé que me quejo mucho, lo que he aprendido aquí en la maestría es a callarme y a no hablar por el grupo y creo que de cierta manera he sobrevivido hasta ahorita, pero, quise dar mi opinión porque soy una persona de las que se ha visto muy afectada aquí en la maestría desde que inicie. (GRAIM5)</p> <p>Creo que no soy la única, habían venido varios [compañeros de maestría] pero yo creo que en general en todos hay miedo de hablar, motivo de que muchos no vengán, yo creo que todos pensamos lo mismo. O sea, nos tratan como si fuéramos el piso, del piso, del piso, del piso, no tienen ningún respeto hacia nosotros, he tenido hasta la situación de que me han querido reprobar por cuestiones personales: porque no le caigo bien, incluso de que dijeran que porque me junto con algunos doctores que ya perdí el piso y que maltrato a mis compañeros: me refiero a que yo tengo un carácter fuerte pero nunca he ofendido a alguno de mis compañeros y que siempre mi defecto ha sido hablar por los demás y cosas así. (GRAIM5)</p>	
ADMINISTRATIVO	<p>Entiendo que el chiste de la maestría y de estar con un tutor es de que los alumnos se titulen y aquí en esta facultad pareciera que es todo lo contrario, pareciera que el chiste es que nos quitan la beca y que ahora sí se jodan los alumnos. (GRAIM5)</p> <p>En la parte administrativa, yo hablo por mí, he tenido muchos problemas desde que entré, para empezar el día que me hicieron mi examen para ver si me quedaba en la maestría me preguntaron un montón de cosas personales, me dijeron que yo no tenía la</p>	

ADMINISTRATIVO	<p>capacidad de estar en una maestría, que yo no tenía claro lo que yo quería en mi futuro profesional, salí llorando de aquí. (GRAIM5)</p> <p>Los administrativos están aquí en la facultad porque hay alumnos si no, no tendrían trabajo, entonces, realmente no entiendo esa parte todo el tiempo es: de que nosotros tenemos la culpa de todo y nosotros terminamos cargando con todo, no hay manera de defendernos, ni de decir nada por ejemplo: que siempre traigo un problema, porque no sé si sea de nuestra generación en particular, pero en todos los semestres hay algo: que sí es el temblor, que sí es la huelga; pero en todo salimos afectados nosotros, como si nosotros lo provocáramos. (GRAIM6)</p> <p>Para irme de movilidad realmente fue un caos para mí, fue algo súper complicado, yo hice los trámites para lo de la beca y pareciera que en vez de ayudarme pareciera que lo que querían era amolarme. Metieron la documentación con las fechas mal, cosa que vaya, no entiendo como alguien que se supone que es especialista en eso y debe de saber cómo se hace, no lo puede hacer, toda la parte de la documentación yo tuve que averiguar en otra facultad cuáles eran los papeles que tenía que meter porque yo venía, preguntaba y me decía: “ve en la página; o no sé, es que hace mucho tiempo que nadie se va de movilidad internacional”. (GRAIM5)</p> <p>Me fui de movilidad y de hecho tuvieron huelga y yo no me enteré más que por mis compañeros, no fueron ni de parte de la Administración como de avisar: “Oye, en la facultad está pasando esto; o de preguntarte ¿cómo vas? ¿cómo te sientes?”. Para que me recibieran los papeles casi, casi le tuve que estar rogando. (GRAIM5)</p> <p>Metí mis papeles en tiempo y forma, todo como se debe de hacer, y justamente, creo que fue como tres o cuatro días antes de la clase me mandaron el horario de seminario de prácticas y me lo pusieron en el mismo horario que la clase. Mandé mensajes, mandé correos que nunca me contestaron, vine a la Facultad estuve casi una hora esperando, porque literalmente estaban chismeando en la dirección en vez de hacer su trabajo, entro y lo que me dijeron fue: “No te preocupes nosotros lo resolvemos, te mandamos un correo”. (GRAIM5)</p>	
----------------	---	--

ADMINISTRATIVO	<p>Fui a la parte administrativa a preguntar y lo que me dijeron fue: “a ti te están pagando por estudiar la maestría, tienes que cubrir 40 horas, mira a ver cómo le haces, daté de baja de la materia y toma otra porque tienes que tomar la materia de tu área”, [la alumna habla sobre una materia que empalmaron con otra, al momento de hacerle su horario de materias del semestre]. (GRAIM5)</p> <p>Creo que igual pesa mucho lo administrativo desde un inicio, porque hasta para entrar te la ponen como bien difícil y creo que para salir es igual, porque no se dan los formatos con tiempo y forma, las instrucciones no son claras y es ahí cuando uno se pierde, cuando uno no sabe qué hacer y lo otro, a quién acercarse, porque uno no puede decir: tengo dudas, explícame. (GRAIM5)</p> <p>Contratar a una persona que tenga las capacidades como para estar ahí [administración] porque si tú comparas con los de licenciatura, que no sé cuántos estudiantes llevan 500 estudiantes como 1100 o sea no te tratan así y en cambio aquí que somos 14 estudiantes, que no es nada, pero se sabe que obviamente [los administrativos] están por otras circunstancias: ya sea por amistad, por favoritismo, y así... y pues justamente como se sienten seguros de su puesto y de que hay gente que los apoya, pues nos tratan así [mal]. (GRAIM5)</p>	
-----------------------	--	--

PRACTICAS	<p>Con respecto a las prácticas es una pérdida de tiempo total, como estudiantes la prioridad debería de ser terminar la tesis, no que nos estén quitando el tiempo con las prácticas: si las prácticas son de 2 horas, seminario de prácticas es lo mismo hablar de lo que hiciste en la práctica, que no hiciste nada y en la clase de la práctica es no hacer nada, si te quitan un montón de tiempo, o sea, todo es quitarte tiempo. (GRAIM5)</p>	
------------------	---	--

EMPATÍA ASESOR/ASESORADO	<p>Pues que no se siente tanto apoyo no lo digo como experiencia, sino porque lo he escuchado con algunos compañeros, por lo que he visto con los demás compañeros, por lo que se ha sabido en las generaciones anteriores. (GRAIM5)</p> <p>Es cuestión ética, tú [TUTOR] debes de decir: sabes qué, es que no puedo trabajar contigo no nos llevamos bien no nos entendemos. (GRAIM5)</p> <p>Nunca he tenido ningún inconveniente con el tutor siempre me ha apoyado en todo. (GRAIM5)</p> <p>En mi caso no tengo ningún problema con mi tutora, siempre me ha apoyado en todo. (GRAIM6)</p> <p>Hablé con la profesora y después de que me había mandado mensaje de que no había problema, su actitud fue de a mí no me importa tu vida, a ver cómo le haces, mi horario no va a cambiar. (GRAIM5)</p>	
---------------------------------	---	--

PROGRAMA ACADÉMICO	<p>Me siento muy decepcionada de la maestría yo esperaba muchísimo más, desde los profesores hasta la parte administrativa, desde mi punto de vista yo no he tenido ninguna materia más la que me dio mi tutor, que de verdad me haya formado y que me haya aportado algo para mi tesis, o sea, todos los profesores dan por hecho que como uno está en la maestría ya sabes las cosas y realmente no es así. (GRAIM5)</p> <p>En mi caso se pierde un poco la motivación, de tener ese peso académico, ahorita es mi deseo de este semestre que, ya que se acabe, porque no fue lo que yo quise desde un inicio. No sé si es la universidad como tal, la facultad, si es específicamente el área de maestría. Creo que muchos de los compañeros pasan por esa situación, igual y no me gustaría hablar por ellos, pero si igual me decepciona que no están aquí. (GRAIM5)</p>	
---------------------------	---	--

PROYECTO DE TESIS	<p>Una compañera que se fue sin titularse renunció, o sea, hay muchos casos de personas que están como en el caso de nosotros, que ya estamos en cuarto semestre, que en el comité de tercer semestre o en el comité del cuarto y que a esas alturas te digan: “tu tesis no sirve, te falta esto y esto” y que sea tu propio tutor el que lo diga, a esas cosas como que uno no le ve sentido. (GRAIH1)</p> <p>Lo que yo necesito es esto... “puedes entrar de oyente si quieres, pero tienes que tomar otra materia [administración]”. Pero eso me quita tiempo ahorita en el último semestre, que se supone que es cuando más tiempo le tengo que dedicar a mi tesis y tengo que hacer más cosas de mi tesis, o sea, porque voy a tomar más materias nada más por darte gusto [hablando con la encargada de la parte administrativa]. (GRAIM5)</p>	
--------------------------	--	--

Respecto a los párrafos que se extraen de la transcripción de las entrevistas se utilizaron siglas como identificación: Grupo de Reflexión = GR; Alumno= AI; Mujer= M1, M2, M3, etc.; Hombre= H1, H2, H3, etc.

Grupo de Reflexión con asesores de tesis de la Maestría en Psicología

De la sesión que se programó con los asesores de tesis se trabajó también con los siguientes factores de análisis: personales, administrativos, de prácticas, de empatía asesor/asesorado, correspondiente al programa académico y correspondiente al programa de tesis (ver tabla 5) que tuvieron como eje principal de análisis las vicisitudes que presenta la Maestría en Psicología, lo que provoca que los estudiantes no terminen en tiempo y forma sus proyectos de intervención/investigación, evitando así se titulen de acuerdo con los tiempos óptimos establecidos en el programa.

Así mismo, en algunos casos los mismos asesores mencionaron algunas estrategias que ellos utilizan para solventar situaciones que se les han presentado en el momento del asesoramiento a su tesista, hacen referencia a algunas estrategias que se pudieran implementar para evitar situaciones obstaculizadoras. Para identificar los extractos de lo dicho por los participantes, vamos a recurrir a

una forma sencilla de identificación que aparecerá al final de las frases que han sido seleccionadas para ilustrar lo que se relaciona con cada categoría.

Tabla 5. Cuadro de resultados. Grupo de reflexión: asesores de tesis

Cuadro de resultados		
Fs	VISICITUDES EN EL ASESORAMIENTO	COMPONENTES DE ANALISIS PARA EL ABORDAJE DE LAS VICISITUDES
PERSONAL	<p>Se desapareció [el estudiante], sé que está vivo, es un punto que hay que considerar porque desaparecen de las tutorías, no contestan el teléfono y uno se dice “diablos algo pasa con ellos” (GRAM1)</p> <p>Hizo un trabajo bonito, luego igual terminó sus clases, tuvo unas cuestiones privadas, cuestiones de sus hijas, cuestiones de estas, entonces tampoco ya no trabajó (GRAM1)</p> <p>Tiene que ver mucho el recurso económico... (GRAH)</p> <p>Algunos asuntos de personalidad que pueden ser obstáculos... (GRAM2)</p> <p>En la licenciatura no me parece que le haya molestado tanto esto, pero ahora que la maestría implica mayor nivel de responsabilidad académica, de toma de decisiones, de todo eso, es cuando ya no le está dando la seguridad de poder superar este momento de formación ya de posgrado (GRAM2)</p>	<p>He sido muy estricto en recibir estudiantes. (GRAH)</p> <p>Es importante que uno conozca previamente al estudiante ya sea por alguna clase o por otro trabajo de tesis. (GRAM2)</p> <p>Considero que uno, es una guía en el sentido personal. (GRAM3)</p>
ADMINISTRATIVO	<p>Hay mucho desgaste por la burocracia por el maltrato, por la misma carga de trabajo... (GRAH)</p> <p>Dificultades administrativas que yo también las he padecido... (GRAH)</p> <p>Pudimos tener oportunidades de financiamiento externo para tener movilidad, pero aun así era un sacrificio, era un batallar para lograr configurar la modalidad de esta oportunidad (GRAH)</p> <p>Cada paso parece que es un obstáculo, un obstáculo... [se refiere a los trámites administrativos, que en ciertas circunstancias no ayudan con los tiempos o con los tramites]. (GRAH)</p> <p>Se desgastan en el proceso, de un momento en que yo les dije ¡Oye! ya viste lo de movilidad, y se entusiasma, pero ya cuando ven todo este proceso, es un desgaste que se acumula a todo (GRAH)</p>	<p>Porque la expectativa, insisto, es algo que se tiene que resolver, el tema de la selección [de los postulantes a entrar a la Maestría] y la definición del programa de la Maestría [en cuanto a que es profesionalizante y se trata a los alumnos como si fueran de doctorado cuando realizan sus proyectos de intervención/investigación]. (GRAH)</p>

<p style="text-align: center;">PRÁCTICAS</p>	<p>El compromiso de tener que avanzar con su tesis cada semestre, pues tienen materias que tienen prácticas que no tienen nada que ver con sus tesis, pero tienen que cumplirlas... (GRAH)</p>	<p>Qué puedan hacer sus prácticas en el mismo escenario donde hacen la intervención. Que las prácticas sean de su propia tesis creo que, si vamos a poder avanzar, que esté relacionada al menos. (GRAH)</p> <p>Facilita mucho las cosas con el perfil que uno puede tener [como profesor/investigador y la experiencia que tenga en cuanto a su tema de investigación]. (GRAM2)</p>
<p style="text-align: center;">EMPATÍA ASESOR/ASESORADO</p>	<p>Yo no la conocía me la recomendó alguien, más trabajo me ha costado, justamente, porque no conocía su estilo de trabajo... (GRAM2)</p> <p>Somos un equipo, trato de integrarlas a los congresos, en los trabajos que presentamos en los congresos o de motivarlas a escribir algunas cosas o las involucro en mis actividades (GRAM2)</p> <p>Nosotros hacemos la selección de los chavos y creo que la mayoría nos bajamos a la cuestión profesionalizante (GRAH)</p> <p>Soy simplemente un profesor, un guía y mi preocupación sobre todo en un sentido de empatía, pues los estudiantes son los que me preocupan, porque yo veo, se desgastan en el proceso (GRAH)</p>	<p>Básico conocer previamente al estudiante. (GRAH)</p> <p>Trato de que sientan que realmente trabajamos juntas y que también sientan un poco la responsabilidad de que ese trabajo también es mío. (GRAM2)</p> <p>No ver al tutor como juez, si no como alguien que está allí [que el alumno lo veo como un acompañante durante su tránsito por la maestría]. (GRAH).</p> <p>Viene a hacer su maestría, no viene a hacer un doctorado, no puedo ser tan exigente. (GRAH)</p>
<p style="text-align: center;">PROGRAMA ACADÉMICO</p>	<p>Aguantar dos años con un proyecto que, si te demanda mucho, que además no amas. No funciona bien. (GRAM1)</p> <p>Se consolidó un pequeño tumorcillo que ha crecido y tiene que ver con la lógica y funcionamiento del programa... (GRAH)</p> <p>Muchos llegan con la idea esta de que, si fuera algo análogo a un diplomado, lo curso, terminó mi maestría y ya (GRAH)</p> <p>Batallan porque el programa en lugar de ser algo que les facilita, siento que les obstaculiza en algunos casos el avance (GRAH)</p>	<p>Si en lugar de tesis pensamos en otra opción de titulación, ya avanzaremos más en esa lógica profesionalizante [el asesor no da opciones como tal, pero en otro momento si se dan opciones que se mencionan en otros abstractos] (GRAH)</p>

PROGRAMA ACADÉMICO	<p>Decía, la importancia de definir el programa diferente, pensando en esa lógica de que su tesis es requisito para que ella se pueda titular porque no hay otra opción de titulación (GRAH)</p> <p>Mucha gente viene con esa expectativa de: quiero aprender selección de personal, capacitación y que sólo hay una profesora que maneja eso, de los que estamos (GRAH)</p>	<p>Por la definición del programa, que ancló en un momento dado algo que no debiera ser, debiera participar en el núcleo académico básico muchísima más gente [aquí refiere que debería haber más asesores/profesores para que se pueda brindar una mejor atención a los estudiantes de la maestría] (GRAH)</p> <p>Podemos pedirles algo como en la UNAM que presenten un caso, el diagnóstico, la intervención, los resultados de la intervención con una N1 y con eso ellos pueden titularse. (GRAH)</p>
PROYECTO DE TESIS	<p>Lo que tú quieres investigar conmigo lo puedes hacer, pero, yo no trabajo estas cosas, luego van diciendo: Sí señora lo que usted diga, pero no aman su proyecto (GRAM1)</p> <p>Vas viendo que la meta que tenía que lograr en el primer semestre, estas en el segundo y no lo logra, ya es un estudiante en riesgo (GRAM2)</p> <p>Tener el compromiso de tener que avanzar con su tesis cada semestre, tienen materias que tienen prácticas que no tienen nada que ver con sus tesis, pero tienen que cumplirlas en cada horario que tienen que hacer trabajos que tienen que entregar para temas que no les interesan (GRAH)</p>	<p>El seguimiento que uno les pueda dar a lo largo de estos dos años. (GRAM2)</p> <p>En las primeras generaciones que teníamos de la maestría si estaba clara esta idea de: Bueno hay que concentrarse en tu tesis, vamos a avanzar y desde el primer semestre que era el curso metodológico, ya desde ahí era abordar, ya todos hacían ejercicios concentrados desde su misma tesis. (GRAH)</p>

Respecto a los párrafos que se extraen de la transcripción de las entrevistas se utilizaron siglas como identificación: Grupo de Reflexión= GR; A = Asesor (a); Mujer= M1, M2; H = Hombre

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al realizar el análisis para los cuadros de resultados se encontraron seis factores que se categorizaron de la siguiente forma: Personal, Administrativo, Prácticas, Empatía Asesor/Asesorado, Programa Académico, Proyecto de Tesis, que de acuerdo con lo que manifestaron tanto asesores como asesorados fueron los temas más recurrentes sobre las razones que impiden que los alumnos terminen en tiempo y forma sus proyectos de intervención/investigación, lo que, a su vez, se refleja en el retardo o no titulación de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de la Maestría.

También se listaron las vicisitudes en el asesoramiento, por lo que se hizo la recuperación de algunos fragmentos de dialogo que ejemplifican lo que sucede entre el asesor y asesorado, el asesorado y su vida personal o el asesorado y la parte administrativa, entre otros. Otra cuestión que aparece en una secuencia discursiva en las entrevistas es el énfasis puesto en la consideración particular sobre las propuestas que se hicieron en los Grupos de Reflexión y su impacto en la titulación de los programas con lo que la Maestría daría un paso hacia una gran mejora. Así, a partir de esta investigación se generaron las siguientes propuestas en función de dos dimensiones, sobre las asesorías y sobre las prácticas.

Sobre las Asesorías:

- Para aceptar ser asesor de un postulante a la Maestría en Psicología, el asesor debería conocer previamente al asesorado, ya sea por alguna clase o trabajo de investigación en el que hayan colaborado.
- El asesor no debería aceptar más asesorados de los que puede y tiene establecidos, para poder brindar un buen asesoramiento.
- Cuando algún asesor se vea rebasado por sus múltiples actividades debería considerar trabajar con un o una codirector de tesis.
- No aceptar alumnos que no trabajen bajo la misma línea de investigación que el asesor.

En lo Administrativo:

- Mejorar el proceso de selección y esclarecer el perfil del estudiante para ingreso a la Maestría en Psicología.
- Establecer criterios de selección para los asesores que conformarán el comité de tesis, tomando en cuenta su trayectoria profesional, académica y de investigación.
- Mejorar o reestructurar los trámites administrativos de tal manera que tanto asesores como asesorados tengan más apoyo cuando sea necesario hacer trámites tanto de la Facultad como en los que competen en el área de administración universitaria, esto es, cuando sean becas para salir del país, para hacer cambio de sede temporal, para la apertura de escenarios, etc.
- Hacer una mejor distribución de horarios entre materias, prácticas e intervención a fin de que los estudiantes no se vean presionados y puedan tener una mejor distribución de tiempos para terminar de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de estudios.
- Que en los comités tutorales haya una forma diferente de establecer la evaluación, que no sea sólo numérica, de tal manera que sea un proceso de construcción y discusión teórica tanto para el asesorado como para el director de tesis.

Sobre las Prácticas:

- Gestionar convenios con las instituciones ya sean públicas o privadas a las que se les presta servicio de prácticas con el propósito que éstas se conviertan ya sea en empleadores o que garanticen la continuidad del servicio que se está ofreciendo.
- Que los foros de prácticas se realicen dentro y fuera de la Facultad de Psicología, de tal manera que se dé a conocer lo que en la Maestría se trabaja y pueda así atraer a más aspirantes tanto locales como foráneos.
- Que las temáticas de los foros de prácticas estén directamente relacionadas con los proyectos de investigación/intervención, con el proyecto de tesis de los estudiantes.

Sobre el Programa Académico:

- Al ser una maestría profesionalizante se propone delimitar el perfil del asesor para ayudar al estudiante en la confusión de este ejercicio en la práctica cotidiana. Ampliar el número de profesores con experiencia profesional en las diferentes áreas de la psicología y no limitar esto al perfil de los investigadores.
- Particularmente respecto a las opciones de titulación, sin ignorar los acuerdos enunciados en los lineamientos institucionales de la UAEM y/o los determinados por CONACYT, una propuesta que es transversal en todas las discusiones que se analizaron se refiere a estudiar otras opciones de titulación que no sea sólo por tesis de manera individual, sino que se consideren las titulaciones colectivas, por presentación de estudios de caso (N=1): diagnóstico y resultados de la intervención.
- Buscar el fortalecimiento del programa con las contribuciones de otras profesiones, (sociología, comunicación humana, trabajo social, etc.) las cuales puedan hacer aportaciones al trabajo profesionalizante.
- Estos puntos a su vez los podemos vincular con el factor de empatía entre asesor/asesorado, que al ser analizados llevan a uno de los factores que se comentaron en los Grupos de Reflexión.
- La afinidad y empatía entre asesor y alumno de la Maestría en Psicología permite la posibilidad de trabajar en los proyectos de intervención/investigación y tesis para culminarlos en tiempo y forma de acuerdo con los lineamientos establecidos por el programa.
- Se requiere que haya empatía entre asesor y asesorado, lo que, a su vez, permitirá una buena conexión de trabajo teórico-práctico durante la estancia en la Maestría.

De la misma manera, a partir de las consideraciones que dieron todos y cada uno de los asesores se pudo hacer la siguiente lista de estrategias para fortalecer la empatía entre asesor/asesorado:

- Que haya accesibilidad, disponibilidad e interés de parte de los asesores para con el asesorado.
- Que no se vea al asesor como un juez sino como un acompañante, por lo que el asesor debe establecer desde el encuadre el modo en que se establecerán los vínculos de tutoría y asesoría.
- En caso de ser necesario y por las múltiples actividades que tienen los asesores, se busque el apoyo de codirectores que también puedan acompañar al asesorado.

Finalmente podemos decir que esta investigación ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1. La presente investigación permitió por medio de los Grupos de Reflexión dar voz a aquellas inquietudes colectivas de un problema determinado como lo son las fallas en la eficiencia de titulación en tiempo y forma de la maestría. En este caso se brindó la oportunidad tanto a asesores como asesorados de expresar sus vivencias o experiencias en cuanto a lo que la estadía en la Maestría en Psicología les ha generado, así como dar voz a aquellos que por alguna razón no estuvieron presentes en estos intercambios.
2. Se presentaron algunos obstáculos como fue la coordinación de los tiempos para las sesiones grupales, en un primer momento se dieron a conocer los días para las sesiones y las horas establecidas, pero, y debido a las múltiples actividades dentro y fuera del área de posgrado, que tenían tanto asesores como asesorados, hacían que no coincidieran en los horarios establecidos y se tuvieron que reorganizar, de tal manera que se pudieran concretar los grupos. Por lo que, una alternativa para aquellos que querían participar en las sesiones grupales y que definitivamente no podían asistir se optó por implementar las entrevistas individuales focalizadas.
3. Con relación a los tiempos como obstáculo, quedó pendiente el poder tener más sesiones grupales porque, aunque había las condiciones necesarias para poder implementarlas no se pudieron concretar más fechas, por lo que

principalmente los asesores se quedaron con la iniciativa de que se pudieran reunir con otros y poder reflexionar sobre el tema que se estaba tratando.

4. De las consideraciones aportadas en los Grupos de Reflexión se pudo dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los factores que influyen en los alumnos de la Maestría en Psicología para que no terminen en tiempo y forma su proyecto de intervención/investigación evitando que se titulen de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa?* Por lo que dentro de estos factores encontramos seis categorías principales:
 1. Personal
 2. Administrativo
 3. Prácticas
 4. Empatía entre asesor/asesorado
 5. Programa educativo
 6. Proyecto de tesis
5. De los cuadros de resultados (paginas 80-103) que se completaron con fragmentos extraídos de las sesiones grupales tanto con asesores y asesorados, se cumple el objetivo general de la investigación que es: Identificar cuáles son los factores que influyen en el retraso o no titulación de los egresados en tiempo y formar en el programa de Maestría en Psicología.
6. Se cumplieron todos y cada uno de los cuatro objetivos específicos, los cuales tenían como objetivo identificar y analizar principalmente por medio de los Grupos de Reflexión o con las entrevistas individuales focalizadas como alternativa para obtener la información pertinente para encontrar los factores que enumeramos como respuesta a la pregunta de investigación.
7. Del quinto objetivo específico el cual era identificar y proponer estrategias que permitan incrementar el índice de titulación de los egresados de la Maestría en Psicología de acuerdo con los lineamientos establecidos en el plan de estudios, se enumeran los propuestos primero por asesores y

después por los asesorados, los cuales se encuentran los resultados de las páginas 104-107.

El haber implementado los Grupos de Reflexión en esta investigación permitió dar una alternativa más asequible para explorar el problema planteado, permitiendo que los participantes expresaran sus percepciones ya fueran pasadas y presentes tal como menciona Ravenna (2008:) los Grupos de Reflexión “representan la posibilidad de instituir un espacio donde se intente hacer circular libremente la palabra”, que es lo que se buscó en esta investigación dar pie por medio de la palabra a aquellas subjetividades de los actores principales para encontrar respuesta a un problema.

También, Pérez (2017:) habla sobre el trabajo con estudiantes y dentro de la institución a la que pertenecen se les pueda brindar espacios como los Grupos de Reflexión donde puedan expresarse en cuanto a cuestiones académicas, personales o con cuestiones referentes a la institución, y así, puedan analizar y buscar dar solución a los problemas que los obstaculizan; por lo que proponemos realizar más investigaciones como la presente con el objetivo de hacer una práctica recurrente que den la oportunidad de generar nuevos investigadores.

Así como de dar seguimiento a las propuestas y problemas planteados dentro de la Facultad de Psicología o del campus Universitario UAEM, ya sea para complementar, rebatir o generar nuevas propuestas de investigación. Como parte de las recomendaciones, sugerimos el abordaje de las siguientes cuestiones a quienes quieran seguir esta línea de investigación ya que nosotros nos vimos limitados en:

- Los tiempos para establecer las sesiones de grupo tanto con los asesores como con los asesorados.
- El buscar contactar con más exalumnos de la maestría que deseen compartir su experiencia; sobre todo en los casos específicos en los que se

reporten no solo los casos severos de acoso -a los que ya se les ha puesto atención- si no también visualizar y atender aquellos casos de maltrato y agresión hacia los asesorados que no han sido evidenciados y a los que no se les ha dado seguimiento. El maltrato y una actitud pasivo/agresivo de los asesores.

- Organizar las sesiones con los docentes asesores para que en su mayoría puedan estar presentes en los Grupos de Reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, G; Hernández, D. y Alonso, S. (2018). Una mirada cualitativa al problema de eficiencia terminal en el área de Posgrado de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Revista PAKBAL. INGENIERIA. Núm. 41. p. 39. https://www.ingenieria.unach.mx/images/Articulos_revista/revistapakbal_41_pag37-43.pdf
- Anzieu, D., y Yves, M. (1968). El concepto de grupo. En Anzieu y Yves. La dinámica de los grupos pequeños (p. 10). Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Anzola, G. (2011). Reflexiones al proyecto de reforma de la educación superior en Colombia. Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica. Vol. 14 Núm. 1. Pág. 4. Recuperado de: <https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/issue/view/48>
- Araujo, G., Fernández, L., Ferias, S. y Rivera, M. (2004). Un grupo de reflexión con el personal técnico de la DGPTM. TRAMAS 21, UAM-X, México. pp. 390,391. <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2003/no21/18.pdf>
- Asuad, E. (2010). Guía para la elaboración de Tesis de Maestría. Tesis en economía regional y urbana. Facultad de Economía de la UNAM. Recuperado de: <http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/Gu%C3%ADa%20para%20la%20elaboraci%C3%B3n%20de%20tesis%20de%20Maestr%C3%ADa.pdf>
- Baz, M. (1996). Intervención grupal e investigación. Cuadernos del TIPI no. 4. UAMXochimilco. México. p. 91, 95. Recuperado de: https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=50
- Bernard, M. (2006). Los grupos de reflexión. El trabajo psicoanalítico con pequeños grupos. Edit.: Lugar editorial S. A. Buenos Aires. Argentina. pp. 78-83
- Bertolotti, V.; González, M. y Oggiani, C. (2016). Guía para la presentación de una tesis de posgrado. Universidad de la República de Uruguay. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/40151/siteId/10>
- Carmona, J. (2010). El fenómeno religioso popular: valores y creencias: estudio de experiencias religiosas populares en Huelva a principios del siglo XXI. Departamento de Filologías Integradas. Universidad de Huelva. España. (p.46) <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5367>
- Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco. (s.f.). Definiciones. p. 4. https://ciatej.mx/files/normativity/normativity_5b19497022af7.pdf

- Centro de Microdatos (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Departamento de Economía. Universidad de Chile. Recuperado de:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17988/E08-0041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cheybar y Kuri (1994). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. Perfiles Educativos, (63). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13206306.pdf>
- Código de Ética de las y los Psicólogos Mexicanos (2018). Normas éticas sobre la investigación en Psicología. FENAPSIME. Recuperado de:
https://www.academia.edu/41934516/Codigo_Etico_del_Psicologo_FENAPSIME
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1998). Procedimientos, criterios y solicitud de acreditación de carreras y proyectos de posgrado de doctorado. ps. 9, 10. Serie Instructivos. Buenos Aires. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004759.pdf>
- CONEAU (1997). Procedimientos y criterios para la acreditación de carreras de Posgrado. Carreras de posgrado y especialización. Ministerio de Cultura y Educación. p. 9, 10. Recuperado de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/660.pdf>
- Contreras, O. y Urrutia, M. (2017). Transcendencia de un programa de posgrado en sus egresados.
- Revista Iberoamericana de Educación. vol. 74 núm. 1. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU). p. 60 Recuperado de:
<https://rieoei.org/historico/documentos/7922.pdf>
- Cuba, C. (2015). Guía para elaborar la Tesis Doctoral y de Maestría. Universidad Andina de Cusco Escuela de Posgrado. Cusco, Perú. p. 21 recuperado de:
<https://www.uandina.edu.pe/descargas/documentos/epg/guia1-tesis-maestria-doctorado.pdf>
- De Del Castillo, JC. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. Visión Gerencial, p. 20. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>
- Díaz, A. (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. Revista Tramas. México. Pág. 171-174. Recuperado de:
<https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/la-entrevista-a-profundidad-unelemento-clave-en-la-produccion-de-significaciones-de-los-sujetos>

- Embajada de Brasil en Bogotá (2018). PEC.PG 2018/CAPES: Convocatoria para 100 becas de Doctorado. Relaciones Exteriores. párrs: 13, 14. Recuperado de:
[http://bogota.itamaraty.gov.br/eses/programa_estudiante_convenio_posgrado_\(pec_pg\).xml](http://bogota.itamaraty.gov.br/eses/programa_estudiante_convenio_posgrado_(pec_pg).xml)
- Facultad de Medicina Humana (2017). Plan de Asesoría de Trabajo de Investigación y Tesis para Egresados. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú. pág. 6
Recuperado de:
https://medicina.usmp.edu.pe/images/academico/reglamentos/PLAN_DE_ASESORIA_DE_TRABAJO_DE%20INVESTIGACION_Y_TESIS_2017.pdf
- Fernández, A. y De Brasi J. (1992). Tiempo histórico y campo grupal: Masas, grupos e instituciones. Buenos Aires. Nueva Visión. 14. En:
<http://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/Introducci%C3%B3n-tiempohistorico.pdf>
- Fernández, A. (2002). El campo grupal: Notas para una genealogía. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 25-75. Recuperado de:
<https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/campogrupal.pdf>
- Fernández, E; Mendoza, M; Rodríguez, A. y López M. (2013). Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las Maestrías en la Universidad Pedagógica de Durango. Revista Electrónica Praxis Investigativa RaDIE. Vol. 5, No. 9; p. 9. En:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4746089.pdf>
- Fernández, H. (2010). Asesoría de tesis y formación en investigación.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- Flechová, M. (2002). El trabajo en equipo: una alternativa para el cambio de la cultura institucional. Revista Electrónica Educare. ISSN-e 1409-4258. No. 2. p. 68
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781213>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Documento de trabajo. Universidad de Barcelona. España. págs. 2, 3, 4. Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Galetto, L. & cols. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. Instituto Multidisciplinario de Biología Vegetal, Univ. Nacional de Córdoba CONICET, Córdoba, Argentina. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/ecoaus/v17n2/v17n2a11.pdf>

- García, O; Pérez, R. y Miranda, A. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20 (3). Recuperado de:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000300043&script=sci_abstract
- Garza, V. (2020). Qué es ser tesista: de la fantasía a la realidad. Recuperado de:
<https://publicaoperece.com/4bmj93e7jrb4gk6n5ztj5a9j3lwcd/>
- Griffith College (2019). Which course is right for me? Dublin. párrs. 1, 2, 3. Recuperado de: <https://www.griffith.ie/admissions/postgraduate/which-course-right-me>
- H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Nuevo León (1995). Manual de estilos para la presentación de tesis de postgrados. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de:
<https://www.dgb.uanl.mx/bibliotecas/burrrf/servicios/documentos/manualdeestiloparapresentaciondetesisuanl.pdf>
- Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. PORTULARIA 3. (373-382). ISSN 15780236. Universidad de Huelva. España.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16383>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2003). ¿Qué es un asesor? Universidad Virtual, México. párr. 3. Recuperado de:
http://www.cca.org.mx/cca/cursos/ed014/contenido/temas/3_2_1.htm
- Izaurieta, M; Fernández, B. y Fernández, W. (2005). La vivencia del grupo de reflexión en dos países con coordinadores de dos nacionalidades. Revista da SPAGESP. Sociedades de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. vol. 6, No. 1. p. 12. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5576727>
- Kaës, R. (2006). Campo Grupal. Biografía. Universidad de Guadalajara. Noviembre. p. 13. Recuperado de: http://www.udg.mx/sites/default/files/brochure_kaes.pdf
- s/A. La técnica de la entrevista en trabajo social (s.f.). “Entrevista focalizada” párr. 6.
<http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/3111/Capitulo2.pdf>
- Lizárraga, M. y Ramírez, M. (2002). El miedo en los grupos. El miedo y la cultura escolar. Documentos y Textos. Colección: Letras Magistrales. Universidad Autónoma de Sinaloa. Gobierno del Edo. SEP. Sinaloa, México. (pp. 96,97,98,99).

- Mackenzie, G. (2022). Why study a postgraduate degree at USQ? AU. parr. 1. University of Southern Queensland. Recuperado de:
<https://www.unisq.edu.au/study/degrees/postgraduate-study>
- Manual de estilo (2019) Pautas para la elaboración de tesis de Maestría. Quito. 4. Recuperado de:
<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NORMAS/Pautas%20para%20la%20elaboracion%20de%20la%20tesis%20de%20maestria.pdf>
- Martínez, P. (2008). Cualitativa-Mente (Los secretos de la investigación cualitativa). ESIC Editorial. España. p. 389. ISBN: 978-84-7356-562-2.
- Martínez, R. (2022). Tecnologías de la Información, Comunicaciones y Matemática Computacional. Guía de buenas prácticas: responsabilidades del director de tesis. España. Revisado el 14 de noviembre de 2022. Recuperado de:
<https://www.uv.es/uvweb/prototipus/es/calidad/guiabuenas-practicas-direccion-tesis-doctoral/responsabilidades-del-director-tesis-1285873664015.html>
- Melamed L. (2011). El grupo, objeto de estudio. Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós. Buenos Aires. (Pág. 3).
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/LMgoe.pdf>
- Meraz, B. et al. (2013). Asesoría académica: un recurso para los estudiantes que presentan el examen extraordinario de microbiología y parasitología. parr. 1. Investigación en educación médica. Facultad de Medicina, UNAM. Recuperado de:
<http://riem.facmed.unam.mx/node/29>
- Merton, Fiske y Kendall (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. No. 1. EMPIRIA. P. 216.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199626>
- Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (2019). Posgrado. Parrs. 1, 2, 3. Habana, Cuba. Recuperado de: <https://www.mes.gob.cu/es/postgrado>
- Montes, L. (2012). ¿Por qué estudiar un posgrado? Universidad Iberoamericana Puebla. Repositorio Institucional. Parr. 7. Recuperado de:
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/1659/Por+que+e+studiar+un+posgrado.pdf;jsessionid=99AA2AB31F7D9F8691E222D48A45AE45?s+equence=1>
- Morillo, M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. EDUCARE. Artículos arbitrados. ISSN: 1316-4910. Año 13, No. 47. Pág. 923. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31485/articulo3.pdf;jsessionid=CBB629C9%20275F46E21E65A6B408153BC0?sequence=1>

Muñoz, C. (1998). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis, 1ª. Ed. México. Página 39. Recuperado de:

<https://books.google.com.mx/books?id=1ycDGW3ph1UC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=tipos+de+tesis&source=bl&ots=8eGzBZjPPR&sig=nryZ-ThJRTWJWrdg-qXCREurESc&hl=es&sa=X&ved=0CFAQ6AEwCGoVChMIyo2khuGexwIVUo6SCh20vAvq#v=onepage&q&f=false>

Muñoz, C. (2011). Tesis de maestría. Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. Segunda Edición. PEARSON EDUCACION, México. ISBN:978-607-32-0456-9. p. 6 recuperado de:

<http://www.indesgua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/Carlos-Mu%C3%B1oz-Razo-Como-elaborar-y-asesorar-una-investigacion-de-tesis-2Edicion.pdf>

Narro, J.; Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles educativos. Vol. 35 no. 141. p. 138. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009

Nicolini, C. (2015). Informe: el análisis de contenido como técnica de investigación. Utilización del software Atlas TI. Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente. Chile. p. 19. http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2013/06/InformeFinal-AT-14_-Camilo-Nicolini.pdf

Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. ENTORNOS, No. 24. p. 172. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>

Órgano Informativo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. “Adolfo Menéndez Samará” (2010). Tesis de posgrado. UAEM. Morelos, Mex. p. 34. Recuperado de: <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/>

Osorio, J. (2000) Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. MEDICINA; Vol. 60; núm. 2. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de: https://www.medicinabuenosaires.com/demo/revistas/vol60-00/2/v60_n2_255_258.pdf

- Oyola-García, A. (2015). EL ASESOR DE TESIS (CARTA). Acta Médica Peruana, 32 (2), 131-132. Recuperado de:
<http://repebis.upch.edu.pe/articulos/acta.med.per/v32n2/a12.pdf>
- Pérez, L. (2017). Reflexión y autonomía. Los Grupos de Reflexión en la formación profesional del psicólogo. En R. Grajeda (coord.). Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México. (p. 139-143).
- Pérez, L. (s. f.). Historia de la Psicología en Morelos. Inédito.
- Perrés, J. (1996). Seminario de Rene Kaës en México. Acheronta Revista de Psicoanálisis y Cultura. Número 4. diciembre 1996. párrafo 21. Recuperado de:
<https://www.acheronta.org/acheronta4/sem-kaes.htm>
- Pichón, E. (2008). El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social. 1ª. Ed., 36ª. Reimp. Buenos Aires; Nueva Visión. p.212. recuperado de: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blogs.udla.edu.ec/dist/b/364/files/2016/02/El-Proceso-Grupal-Pichon-Riviere-Libro-zo015b.pdf>
- Plan de Estudios Maestría en Psicología con Orientación Profesional (2009). p. 19. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado de:
<https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-psicologia/maestria-en-psicologia-plan-de-estudios.pdf>
- Polop, J. (2014). Reflexiones y aportes de la formación científica: la elaboración de tesis en los doctorados en ciencias biológicas. Mastozoología tropical, vol. 21. Num. 1. Sociedad Argentina para el estudio de los mamíferos. Tucumán, argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45731230020>
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2018). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de la Modalidad Escolarizada: VERSION 7. Recuperado de:
http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/datos_abiertos/Version7PNPC.pdf.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2021). Anexo Instrumento de Evaluación para las modalidades. Tipo escolarizado: versión 8. Recuperado de:
https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/anexos/02_Anexo_Escolarizados.pdf
- Radosh, S. (2001). Subjetividad y practicas psicológicas: Abordaje grupal a la problemática psicosocial. 48. Recuperado de:
<https://publicaciones.xoc.uam.mx/Recurso.php>

- Ramos, M. (2016). Representaciones sociales de parentalidad de operadores/as de políticas de primera infancia en Uruguay. Análisis desde la perspectiva de género. Facultad de psicología. Universidad de la Republica de Uruguay. Uruguay. p. 15. Recuperado de:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8547/1/Ramos%2c%20Ma.%20Soledad.pdf>
- Ravenna, M. (1996). El Grupo de Reflexión: espacio de “desnaturalización” y puesta en crisis. Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. El analista en el campo vincular. Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Tomo XIX -Número 1. Buenos Aires, Argentina. P. 177. Recuperado de:
<https://www.aappg.org/wp-content/uploads/1996-N%c2%ba1.pdf>
- Ravenna, M. (1996). Identidad y violencia en adolescentes. P. 177, 178. Buenos Aires: Paidós.
- Ravenna, M. (2008). Grupos de Reflexión en Organizaciones Laborales. Revista do NESME, vol. 5, núm. 2. P. 109-110. Sao Paulo, Brasil.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v5n2/v5n2a02.pdf>
- Roitman, S. y Toledo, M. (1995). El lugar de la coordinación y/o cómo pensar lo grupal. Título: Mestizaje y discriminación racial en América Latina: imágenes y realidades. P.114, 115. Editorial: Instituto Indigenista Interamericano. Ciudad: México. ISBN: 968-496-302-8
- Rosas, A.; Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. Investigación y postgrado, 21(1), 153-185. p. 178. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821107.pdf>
- Rubilar, G. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación. Reflexiones metodológicas sobre auto entrevistas, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Volumen 16, No. 3, Art. 3. Freie Universität Berlin. Pág. 8. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/59172>
- Sánchez, M. y Macias, B. (2014). La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-practico”. P. 107. Recuperado de:
<https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/272>

- Sánchez, R. (2016). La formación de investigadores como quehacer artesanal. p.1, 3. En: http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf
- Santa Cruz, F. y Duran, K. (2018). Significado de las practicas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de Maestría en Educación. Revista Paginas de Educación. Vol. 11, Núm. 2. P. 200. Perú. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1634>
- Sistema Nacional de Tutorías Académicas (2017). Tutorías académicas. Revisado el 10 de julio de 2019: recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/articulos/tutorias-academicas>
- Sistema Nacional de Posgrados (2022). Coordinación de Apoyos a Becarios e Investigadores. CONACYT. GOBIERNO DE MÉXICO. México. Recuperado de: <https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/CartaPostulacionApoyoUniv2022Oct22.pdf>
- Soca, R. (2023). Letralia, tierra de letras. Recuperado de: <https://www.elcastellano.org/franco-guastaferro>
- Study in the USA (2019). Educación de posgrado en los Estados Unidos. 1, 2. Recuperado de: <https://www.studyusa.com/es/a/1323/educacion-de-posgrado-en-los-estados-unidos>
- The University of Western Australia (2019). How is undergraduate study different from postgraduate study. Recuperado de: https://www.ask.uwa.edu.au/app/answers/detail/a_id/1128/~/-differences-between-undergraduate-andpostgraduate-study
- Universidad Autónoma de Nuevo León (1995). Manual de estilo para presentación de tesis de posgrado. 4. Recuperado de: <https://www.dgb.uanl.mx/bibliotecas/burrrf/servicios/documentos/manualdeestiloparapresentaciondetesisuanl.pdf>
- Universidad de Buenos Aires (2018). Reforma Universitaria 1918-2018. 5, 6. Buenos Aires, Argentina. Retomado de: <http://www.uba.ar/posgrados/reglamentos/5918.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2019). Responsabilidades y funciones de los tutores de tesis. Posgrado en filosofía. México. 1. Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/filosofiadelaciencia/tutores/responsabilidades-funciones.html#5>

- Universidad La Salle Benavente Puebla (2013). Manual de Funciones del Asesor y Lector para la elaboración del Documento Receptorial y Tesis. 3. Revisado el 14 de julio de 2019. Recuperado de: <http://universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion-y-desarrollo/Manualde-Funciones-del-Asesor-y-Lector.pdf>
- Valles, M. (1999). "Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional". Edit. Síntesis, S. A. España. 184, 185. Recuperado de: [https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas Cualitativas De Investigacion Social.pdf](https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas%20Cualitativas%20De%20Investigacion%20Social.pdf)
- Zacarias, E. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. La Universidad Núm. 8. El Salvador. ISSN 0041-8242. 78, 79, 80. <http://ri.ues.edu.sv/9542/>

Cuernavaca, Mor., 08 de Febrero de 2021.
OFICIO: 032/02/2021 FPSIC-DOC

DRA. NORMA BETANZOS DÍAZ
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DE LA U.A.E.M.
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la Tesis titulada: **“VICISITUDES EN LA ASESORÍA DE TESIS DE LA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA. Grupos de Reflexión con asesores y tesistas.”** trabajo que presenta la egresada C. MONICA ADALID SANCHEZ CRUZ para obtener el grado de **Lic. en Psicología** ya que reúne los requisitos solicitados.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE:

VOTOS APROBATORIOS	
COMISIÓN REVISORA	APROBADO
DR. LUIS PÉREZ ÁLVAREZ	
DRA. DENI STINCER GOMEZ	
DRA. BRUMA PALACIOS HERNÁNDEZ	
DR. GUILLERMO DELAHANTY MATUK	
DRA. IMKE HINDRICHS	

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

C.i.p. Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

BRUMA PALACIOS HERNANDEZ | Fecha:2022-02-08 17:07:22 | Firmante

LJdAbLw4Hbn3GxHKHMH3by67xh338scRCJuyjXeCyiSn29miJzAWXqwoG9BSL6ZfMU9Xni/d3DuuHLu1U/qCPZXPYhurSjXliEG3v2QhXIUwCn1xFoZnMd0llrYE4tsCAvN48BbOckxIHFA6vs7Xb8xJNdZlJYz+Lbb8PBHJG9OntS4Nz11I9Bw+Hxu/SnWnKJpzbzqRp839twpuBxVihRDCrX48NJ7tjIEV46T5demZy+711uccJTUthN4U3Dk77m7PPVjq7wuj/Vke5dCFoPChFhPINKg77818N1NhWGVfmpyyclBRVX2l2TeErY7hriC9u51wDarIQOwXSYg==

LUIS PEREZ ALVAREZ | Fecha:2022-02-08 20:22:24 | Firmante

EwslalxjM4b0ARSiIVh6jFlqt0zXnFJ5pbnxvFTaSZWud0Mow+mMBcmO+LCOVJAYb0fZsWV0yHerMFngR5DgPBVU2OY/olVBcRxcivN9s7BX7o+HJ31OalWWdAv/LLGdQ+H4fcOSPJYdyUOXfgic3nw0ZuMcVdJ2RHXFBR8aQbf6qBspJlma+u4mdMyv7vOGQIGdGCLIXSo+hqmJJfDyj0ZAYDw4leWFT3b86qs5bvtLRKJebTsjphP31b3jeZy096cdra2VgZzb9+mOHdjuJvsFKOj/eTekTiOdNARJCRnHUJR/3oWBm2qHfZdGS2y90WetaRoqSuO6YJmyPsQ==

GUILLERMO DELAHANTY MATUK | Fecha:2022-02-09 09:34:30 | Firmante

ONUyMrBHD6uts5+8J8cS3F4tEar22CZcPxxkqS9e7pwk4W1FtiGsxUWAKzRTu2qn2GrBXkqmnDLQhWG2f0izXlyApibZWfStxKEznm7hT2BGHn0DFwxWocleoDOaqHZyfbS Ua3E/SUrgNGC+guGTtEiUua6G+bwGytUncjJ+H2GocTiHISzjuV017nuBVBdPZrM8KnHLMwJZ6Nkj/V8T9UxUPK1+6uwFvkVOTGiyF/4738PavVecj9zJeraH8asqG11VU6gEPNCqZT5G82JsSuOixY21nROwfN/d0tLcwrCN4wf+CKmkmnR/tBnzdj/mX6XV5ManfSYeuVty9Q==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2022-02-10 19:23:57 | Firmante

M58PbYRV6ztfyljSDkdKjGefhc8f2T8fKpMOWhYctr2/rOY36EXGILkI6jFWLP2mo5khJyQW2l/sITTJucalHK0RtFnK8b4mG7TQsxf3TnMzd4FmOPYyqhvDc4aCfjyr4RcJDNb+ULcZ7BYA+r2y25t8BXLXVOAtdGIeh7wW6zUbuwsRtye9bslanmExYZhJQgLtHxxGtVb7bOUlgg9yhwRYQerGCDUelNriRiOj+xNuX/VH4Ap9lqbedl5SFrGFqwf50xNdl01m+dBZKVRv9TAXoWZw2424Esj77AhMSKk8rzPRf0N7emtFVnyb2K4fxkVpbUiJZ+U1Kqj1TRw==

IMKE HINDRICHS | Fecha:2022-02-10 19:34:03 | Firmante

IKsHrz7CMFkFY88onD3CWqwouZTDwtUcPXarthWJ+AXfAavefQyb/h5/j6lpqrrLqkXkAm2UQK3Uyj12gZEX0cxGZK01zth1EtvkaZHym9DEBiVX6DNqTbFleGJAYkvPWUyYVvzcCdZX/FZ148n61RIE/j0rX17jUNLcycukAJ0dBxKw+slOWURgmMOiff/+PX2+zsn7UC6KvebXirmKU3xQLfkZDJBLKTKmb/SVaC7G+6LXw9Dto8uTNf2OA+J+DF4kViQo9HGfAnuV08a8W/Szf0B474I3P9MpeDQEiM87ij5O62/z7cyKMV8M6PMFD8xrcjzd6J/HEX2zpgA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



rdGfZHnzP

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/9UvdasKY79Cb66Uvduf5l3kuf5egTVaM>

