



Experiencias de egresados en un programa de titulación de maestría: una mirada fenomenológica

Experiences of graduates in a Master's Degree completion program: A phenomenological perspective

✉ **Cecilia Medel-Villafaña**

Escuela Normal Superior Oficial de
Guanajuato, México
<https://orcid.org/0000-0003-1481-7778>
c.medelvillafana@ensog.edu.mx

Yolanda-Coral Martínez-Dorado

Escuela Normal Superior Oficial de
Guanajuato, México
<https://orcid.org/0000-0002-6770-6978>
yc.martinezdorado@ensog.edu.mx

María-de-los-Ángeles Arévalo-Constantino

Escuela Normal Superior Oficial de
Guanajuato, México
<https://orcid.org/0009-0000-3373-0374>
ma.arevaloconstantino@ensog.edu.mx

Recibido: 16-12-2025

Aceptado: 23-03-2026

Publicado: 10-04-2026

Cómo citar este artículo:

Medel-Villafaña, C., & Martínez-Dorado, Y. C., & Arévalo-Constantino, M. A. (2026). Experiencias de egresados en un programa de titulación de maestría: una mirada fenomenológica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3712. <https://doi.org/10.21555/rpp.3712>

Resumen

Este estudio tiene como propósito comprender los significados que egresadas y egresados de una Maestría en Pedagogía atribuyen a su participación en un programa institucional de titulación con acompañamiento académico continuo, en el contexto de una escuela normal del estado de Guanajuato (México). Desde un enfoque cualitativo, se adopta la fenomenología hermenéutica para explorar la experiencia vivida de la titulación, más allá

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



de su dimensión administrativa o acreditadora. La investigación se desarrolló a partir del análisis de narrativas escritas producidas por veinte egresados que, tras haber concluido los créditos del posgrado, no habían logrado titularse y retomaron su proceso mediante el programa. El análisis fenomenológico permitió identificar estructuras de significado que dan cuenta de la titulación como una experiencia formativa compleja, marcada por el quiebre que supone el ingreso al programa, la estructuración y el sostén del proceso, el acompañamiento académico como presencia pedagógica, el retorno al lugar de estudiante, la resignificación de la investigación y la construcción de la toma de protesta como horizonte de sentido anticipado. Los hallazgos muestran que la participación en el programa genera transformaciones subjetivas y profesionales aun antes de la obtención formal del grado, resignificando la titulación como un proceso humano, relacional y formativo. El estudio aporta elementos para repensar los programas de titulación desde la experiencia de quienes los viven, desplazando la mirada de la eficiencia terminal hacia la comprensión de los procesos formativos en el posgrado.

Palabras clave: Docentes; Educación superior; Investigación educativa; Fenomenología hermenéutica; Titulación de posgrado; Acompañamiento académico; Experiencia formativa; Narrativas de egresados.

Abstract

This study aims to understand the meanings that graduates of a Master's degree in Pedagogy attribute to their participation in an institutional degree-completion program with continuous academic support, within the context of a teacher education college (escuela normal) in the state of Guanajuato, Mexico. Adopting a qualitative approach, hermeneutic phenomenology is employed to explore the lived experience of degree completion beyond its administrative or credentialing dimensions. The research is based on the analysis of written narratives produced by twenty graduates who, despite having completed all postgraduate coursework, had not obtained their degree and later resumed the process through the institutional program. The phenomenological analysis identified structures of meaning that reveal degree completion as a complex formative experience, characterized by the rupture represented by entry into the program, the structuring and sustaining of the process, academic support as a pedagogical presence, the return to the role of student, the re-signification of research, and the construction of the professional oath as an anticipated horizon of meaning. The findings indicate that participation in the program fosters subjective and professional transformations even before the formal attainment of the degree, re-signifying degree completion as a human, situated, and relational process. This study contributes to rethinking degree-completion programs from the perspective of those who experience them, shifting the focus from completion rates toward an understanding of formative processes in postgraduate education.

Keywords: Educational research; Higher education; Teachers; Hermeneutic phenomenology; Graduate degree completion; Academic support; Formative experience; Graduate narratives.

INTRODUCCIÓN

En los programas de posgrado en educación, particularmente en las escuelas normales, la titulación se configura como uno de los momentos más complejos y prolongados de la trayectoria formativa. Aunque un número significativo de estudiantes logra concluir los créditos académicos de la maestría, no todos alcanzan el grado, quedando la tesis como un proceso inconcluso que, con el paso del tiempo, se transforma en una deuda académica, profesional y, en muchos casos, personal. Esta situación se intensifica cuando las condiciones laborales, familiares, emocionales e institucionales se interponen, dando lugar a trayectorias formativas fragmentadas y a procesos de egreso sin cierre formal (De-la-Cruz-Flores y Abreu-Hernández, 2014; Bolívar, 2012).

La finalización de la tesis de maestría constituye una etapa crítica del currículo de posgrado, no solo por su función acreditadora, sino porque representa un momento de cierre académico y de consolidación profesional para quienes se forman como docentes e investigadores. Sin embargo, diversos estudios han documentado que la titulación por tesis suele convertirse en un proceso prolongado y vulnerable, atravesado por factores estructurales e institucionales, como la sobrecarga laboral docente, la ausencia de acompañamiento posterior al egreso y la desvinculación progresiva con la vida académica (De-la-Cruz-Flores, 2017; Pérez-Gómez, 2012). En este sentido, la obtención del grado, no puede comprenderse únicamente como un problema de eficiencia terminal, sino como un proceso formativo complejo que involucra dimensiones académicas, personales y emocionales.

Otras investigaciones han documentado que la culminación tardía en el posgrado constituye un fenómeno multifactorial, en el que convergen condiciones estructurales, institucionales y personales. Estudios recientes señalan la incidencia de factores como la sobrecarga laboral, las limitaciones en el acompañamiento académico, las dificultades en la escritura y en la investigación, así como las tensiones derivadas de la multiplicidad de roles que desempeñan los estudiantes en contextos profesionales exigentes (Amani et al., 2022; Mkhai, 2023). A ello se suman aspectos vinculados a la cultura académica, la relación con los directores de tesis y las condiciones de acceso a recursos institucionales (Ahmed, 2024), así como procesos de procrastinación académica, dificultades en la gestión del tiempo y limitaciones en la planificación del trabajo de investigación (Azwar et al., 2023), los cuales configuran entornos poco favorables para la culminación del proceso de titulación.

No obstante, si bien estos estudios han contribuido a explicar las causas del rezago en la obtención del grado, su énfasis ha estado predominantemente orientado hacia dimensiones evaluativas, tales como la eficiencia terminal, los tiempos de titulación o los factores asociados al abandono o retraso. De manera complementaria, investigaciones sobre seguimiento de egresados han permitido recuperar valoraciones sobre la formación recibida y su impacto en las trayectorias profesionales; sin embargo, estas aproximaciones suelen privilegiar dimensiones de inserción laboral o pertinencia del programa, dejando en segundo plano la comprensión de la experiencia vivida durante el proceso formativo (Durand-Villalobos y Gutiérrez, 2025).

En este sentido, persiste un vacío en la literatura en torno a la comprensión de la titulación como una experiencia formativa, situada y significativa, particularmente en contextos como las escuelas normales, donde la formación se articula estrechamente con la práctica docente y la reflexión sobre la propia experiencia profesional. Desde perspectivas narrativas y biográficas, la experiencia se ha reconocido como una categoría clave para comprender los procesos formativos en el posgrado, en tanto permite reconstruir los sentidos que los sujetos atribuyen a su trayectoria y a su práctica pedagógica (Mairena-Molina, 2020). No obstante, son escasos los estudios que abordan específicamente la experiencia de titulación desde este enfoque.

Más allá de concebir la titulación como un requisito administrativo o un indicador de desempeño institucional, resulta necesario indagar cómo las y los egresados viven el proceso de retorno a la investigación, qué sentidos atribuyen a su participación en dispositivos de acompañamiento académico y de qué manera estas experiencias inciden en la resignificación de su trayectoria formativa y en la reconstrucción de su identidad profesional. En esta línea, la titulación puede comprenderse también como un proceso de autoformación y práctica reflexiva, en el que los sujetos articulan saberes, experiencias y decisiones pedagógicas en contextos situados (Sánchez-Luján, 2026).

Ante esta problemática, distintas instituciones han implementado cursos, seminarios o programas orientados a favorecer la titulación de egresados; no obstante, con frecuencia estos dispositivos se centran en el cumplimiento administrativo o en la estandarización metodológica, relegando a un segundo plano la experiencia de quienes participan en ellos. De este modo, la titulación suele abordarse como un requisito pendiente más que como una experiencia formativa significativa, invisibilizando las emociones, los miedos, las resistencias y las expectativas que acompañan el retorno a la investigación después de largos periodos de distanciamiento académico (Bolívar et al., 2001).

Desde una perspectiva pedagógica, el acompañamiento académico ha sido reconocido como un elemento central para sostener los procesos de formación y de investigación en el posgrado. Más allá de la tutoría entendida como supervisión técnica, el acompañamiento implica una relación dialógica, orientada a apoyar a los sujetos en la construcción de sentido de su trayectoria formativa (De-la-Cruz-Flores, 2017). En el ámbito de la formación docente, este acompañamiento se vincula estrechamente con la reflexión sobre la práctica y con la reconstrucción de la identidad profesional, al permitir que los sujetos analicen y resignifiquen su experiencia académica y laboral (Bolívar, 2012).

Comprender la titulación desde esta mirada supone reconocer que no se trata únicamente de un momento final, sino de un proceso que puede reactivarse, resignificarse y sostenerse en el tiempo mediante dispositivos pedagógicos específicos. En particular, los programas de titulación dirigidos a egresados con trayectorias formativas interrumpidas permiten explorar cómo se reconfigura la relación con la investigación, con la institución y con la propia historia académica, así como los sentidos que los sujetos atribuyen a su participación en este tipo de experiencias.

En el contexto de una escuela normal del estado de Guanajuato, el programa de Maestría en Pedagogía convocó a egresadas y egresados que, tras varios años de haber

acreditado los cursos del plan de estudios, no habían logrado concluir su proceso de titulación. Estos egresados participaron en un programa institucional de titulación diseñado e implementado por un equipo de tres catedráticas, quienes ofrecieron un acompañamiento académico continuo a lo largo del proceso. Este programa constituye un caso relevante para analizar cómo se vive y se significa la participación en una experiencia de titulación tardía, desde la perspectiva de quienes la transitan.

Pese a la pertinencia de este tipo de iniciativas, son escasos los estudios que exploran cómo los egresados interpretan su participación en programas de titulación, qué sentidos construyen en torno al acompañamiento recibido y de qué manera estas experiencias inciden en su identidad profesional como docentes e investigadores. La mayoría de las investigaciones se ha centrado en resultados, tiempos o tasas de titulación, dejando en segundo plano la comprensión de los procesos formativos y de las experiencias subjetivas involucradas.

Por ello, el propósito de esta investigación es comprender los significados de la experiencia de participación en un programa institucional de titulación, desde la voz de egresadas y egresados de una maestría en pedagogía de una escuela normal. De manera específica, se busca: a) describir cómo los egresados significan su participación en el programa como experiencia formativa; b) analizar el sentido que adquiere el acompañamiento académico continuo; y c) interpretar las transformaciones subjetivas y profesionales que los egresados experimentan a partir de su participación.

En congruencia con este propósito, la investigación se orienta por la siguiente pregunta:

¿Cómo viven y qué significado atribuyen las egresadas y los egresados de la Maestría en Pedagogía a su experiencia de participación en un programa institucional de titulación?

METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica orientada a comprender los significados de la experiencia vivida por egresadas y egresados de la Maestría en Pedagogía que participaron en un programa de titulación con acompañamiento académico continuo. Este enfoque resulta pertinente en tanto el interés del estudio no es medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender cómo se vive y se significa un fenómeno educativo desde la perspectiva de quienes lo experimentan.

La fenomenología, en el ámbito educativo, busca aproximarse a la experiencia tal como es vivida, atendiendo a su carácter subjetivo, situado y significativo (Van-Manen, 2003). Desde esta mirada, la experiencia de titulación no se reduce a un proceso académico o administrativo, sino que se concibe como una vivencia compleja, atravesada por dimensiones emocionales, identitarias, profesionales y relacionales.

Este estudio se fundamenta específicamente en la fenomenología hermenéutica propuesta por Max van Manen, la cual articula la descripción de la experiencia con su inter-

pretación, reconociendo que toda comprensión es, en sí misma, un acto hermenéutico. Para Van-Manen (2003), la fenomenología de la práctica se orienta a indagar el significado de las experiencias cotidianas en contextos profesionales, como la educación, a partir de la pregunta por el sentido de lo vivido.

Desde esta perspectiva, el investigador no se sitúa como un observador externo, sino como un intérprete reflexivo que dialoga con los textos de experiencia (narrativas, relatos, descripciones) para develar las estructuras esenciales del fenómeno. La fenomenología hermenéutica no busca generalizar resultados, sino profundizar en la comprensión del fenómeno, manteniéndose fiel a las voces de los participantes y a la complejidad de sus vivencias (Ayala-Carabaja, 2008).

En este estudio, la fenomenología de van Manen permite comprender la experiencia de titulación como una práctica educativa vivida, donde el acompañamiento académico, el retorno a la investigación y el logro del grado se configuran como experiencias con sentido formativo y humano, recuperando la complejidad humana que atraviesa este proceso.

El diseño de la investigación es fenomenológico-hermenéutico, centrado en la reconstrucción de la experiencia de titulación desde la voz de los egresados. El estudio se apoya en la producción y el análisis de narrativas de experiencia, entendidas como textos que permiten acceder a la manera en que los sujetos recuerdan, interpretan y resignifican su vivencia. Si bien el presente estudio no adopta la investigación-acción como diseño metodológico, es pertinente señalar que este enfoque fue promovido en el programa de titulación como método para el desarrollo de las tesis de los egresados, dado que se trata de docentes en ejercicio que investigaban su propia práctica. Por ello, algunas narrativas recuperan reflexiones vinculadas con la resignificación de la investigación-acción en su proceso formativo.

Las narrativas no se conciben como simples relatos cronológicos, sino como textos de experiencia vivida, que expresan emociones, significados, tensiones y aprendizajes construidos a lo largo del programa de titulación. En consonancia con van Manen (2003), estas narrativas constituyen una vía privilegiada para acceder al mundo vivido de los participantes.

Los participantes del estudio fueron veinte egresadas y egresados de la Maestría en Pedagogía de una escuela normal del estado de Guanajuato, que decidieron incorporarse voluntariamente al programa institucional de titulación. Se trata de 18 docentes en servicio en distintos niveles de educación básica y 2 profesores de educación superior, con trayectorias profesionales consolidadas en el ámbito educativo. Todos habían concluido previamente los créditos del programa de posgrado, pero mantenían pendiente la obtención del grado académico. Al momento de integrarse al programa de titulación, los participantes presentaban trayectorias diversas en cuanto al tiempo transcurrido desde el egreso, así como en relación con el avance previo de sus proyectos de investigación. Esta diversidad permitió recuperar narrativas de experiencia que reflejan distintas formas de vivir el retorno al proceso de titulación después de un periodo prolongado de distanciamiento de la vida académica.

Los criterios de selección fueron:

- Haber egresado de la Maestría en Pedagogía.
- Haber participado en el programa de titulación con acompañamiento continuo.
- Haber producido una narrativa escrita sobre su experiencia de titulación.
- Aceptar voluntariamente participar en el estudio.

Desde la lógica fenomenológica, el número de participantes no se define por criterios estadísticos, sino por la riqueza y profundidad de las experiencias narradas, privilegiando la densidad descriptiva y reflexiva de los relatos (Van-Manen, 2014).

Las narrativas son una estrategia metodológica coherente con el enfoque fenomenológico, en tanto permiten recuperar la experiencia desde la voz de los propios sujetos, respetando su temporalidad, lenguaje y carga emocional (Bolívar et al., 2001).

En las narrativas los participantes relataron, de manera reflexiva, su proceso de titulación, el acompañamiento recibido, los desafíos enfrentados y los significados atribuidos a todo el proceso. La escritura de estas narrativas se promovió al finalizar el programa de titulación, cuando las egresadas y los egresados contaban ya con los borradores finales de sus tesis, a partir de una consigna general de carácter abierto y reflexivo, orientada a recuperar la vivencia del proceso más que a evaluar sus resultados.

El análisis de la información se realizó siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica de van Manen, mediante un proceso reflexivo y sistemático que incluyó las siguientes fases:

- Lectura holística de las narrativas, orientada a captar el sentido global de cada experiencia y responder a la pregunta: ¿de qué trata esta experiencia en su conjunto?
- Lectura selectiva, identificando frases, expresiones o fragmentos que resultan especialmente reveladores del significado de la experiencia de participar en un programa de titulación.
- Lectura detallada, analizando línea por línea los pasajes significativos para develar unidades de significado.
- Construcción de temas fenomenológicos, entendidos como estructuras de sentido que expresan aspectos esenciales de la experiencia vivida.
- Escritura fenomenológica, como acto interpretativo central, en el que el investigador articula descripción y reflexión teórica para dar cuenta del fenómeno estudiado.

De acuerdo con Van-Manen (2003), la escritura no es una fase final del análisis, sino el medio principal para profundizar en la comprensión del significado de la experiencia.

El estudio se desarrolló atendiendo a principios éticos fundamentales, como el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto a la voz de los participantes. Las narrativas fueron utilizadas exclusivamente con fines académicos y se resguardó el anonimato de los egresados.

Asimismo, se reconoce la posición situada de las investigadoras, quienes participaron como asesoras dentro del programa de titulación. Desde la fenomenología hermenéutica, esta implicación no se concibe como un sesgo a eliminar, sino como una condición

que requiere reflexividad constante, explicitando la relación entre la experiencia investigada y la mirada interpretativa de quien investiga (Van-Manen, 2014).

Significados de la experiencia de participar en un programa de titulación

El análisis fenomenológico-hermenéutico de las narrativas permitió comprender la experiencia vivida por los egresados de la Maestría en Pedagogía al participar en un programa institucional de titulación, en un momento en el que se encontraban elaborando y entregando los borradores de sus tesis. La participación en el programa se configura como una experiencia formativa compleja, que va más allá del trabajo académico, y que reordena la relación de los egresados con la investigación, con la institución y consigo mismos.

A partir del análisis fenomenológico de las narrativas se identificaron ocho estructuras de significado que organizan la experiencia de participar en el programa de titulación. Estas estructuras se agruparon interpretativamente en metacategorías, que pueden observarse en la siguiente tabla, y permiten comprender la experiencia en distintos niveles.

Tabla 1

Estructura interpretativa de la experiencia de participar en un programa de titulación

Metacategoría	Categorías fenomenológicas	Sentido interpretativo
Apertura del proceso de titulación	Ingreso al programa como quiebre y oportunidad institucional	Reactivación de trayectorias formativas suspendidas
Estructuración pedagógica del proceso	El programa como estructura que ordena y sostiene el proceso	Organización temporal y académica de la titulación
Relacionalidad del proceso formativo	Acompañamiento continuo como presencia pedagógica	Sostén emocional y académico de la experiencia
Reconfiguración del lugar del sujeto	Volver a ser estudiante: vulnerabilidad y reaprendizaje	Reconstrucción de la identidad formativa
Mediaciones para la producción de la tesis	Escritura de la tesis mediada por el programa	Transformación de la escritura académica
Relectura del sentido de investigar	Resignificar la investigación desde la experiencia	Vinculación entre investigación y práctica docente
Temporalidad de la experiencia de titulación	La toma de protesta como horizonte anticipado	Construcción de futuro académico
Transformaciones subjetivas en curso	Transformaciones profesionales y personales	Reconfiguración de la identidad profesional

Nota. Elaboración propia a partir del análisis fenomenológico-hermenéutico de las narrativas de los participantes.

Esta organización analítica busca hacer visible la arquitectura interpretativa que emerge del diálogo hermenéutico con las narrativas, y proponer las estructuras de significado cuando emergen del diálogo interpretativo con las narrativas y dan cuenta de cómo el programa de titulación es vivido como una experiencia situada, relacional y transformadora, aun antes de la obtención formal del grado. Esas estructuras se presentan a continuación.

Ingreso al programa como quiebre y oportunidad institucional

El ingreso al programa de titulación es vivido por los egresados como un quiebre significativo en una trayectoria académica prolongadamente suspendida. Antes de la apertura del programa, la titulación aparece en las narrativas como un pendiente constante, presente en el horizonte personal y profesional, pero carente de condiciones reales para ser retomado. No se trata de una decisión consciente de abandono, sino de una postergación sostenida en el tiempo, alimentada por la falta de espacios institucionales, el distanciamiento progresivo de la vida académica y la acumulación de responsabilidades laborales y personales.

En este contexto, la apertura del programa entra en la inercia de la postergación y se experimenta como un acontecimiento institucional que reconfigura la relación de los egresados con la posibilidad de titularse. El programa no es vivido como una exigencia externa, sino como una oportunidad concreta ofrecida por la institución, lo que introduce un cambio cualitativo en la manera de significar la titulación. Así lo expresa un participante:

Al informarme que se abriría un programa de titulación, agradecía a la escuela y no dudé en ingresar, pues mi vida profesional y personal se sentía fragmentada, sin poder cerrar ese capítulo, y aunque pasó el tiempo de haber terminado la maestría, 5 años aproximadamente, siempre tuve en mente concluir esta etapa (Narrativa 6).

Esta expresión da cuenta de un giro experiencial relevante: la titulación deja de ser una carga individual y se resignifica como un proceso institucionalmente reconocido y legitimado. El quiebre no se produce únicamente por la decisión personal de retomar la tesis, sino por el reconocimiento explícito de la institución hacia la situación particular de sus egresados.

Desde una lectura fenomenológica, este ingreso puede comprenderse como una experiencia de apertura de posibilidad. La invitación al programa reactiva un futuro que antes se percibía clausurado o indefinidamente postergado. No obstante, esta apertura no está exenta de ambivalencias. Junto con el alivio que supone contar con un espacio institucional, emerge también el compromiso y la responsabilidad de asumir nuevamente el proceso de titulación, ahora en un marco que hace visible la expectativa de continuidad y avance.

Algunos egresados expresan que el ingreso al programa confronta directamente la postergación sostenida durante años, colocando a la titulación en el centro de la experiencia presente. Este retorno no es neutro: implica reconocer el tiempo transcurrido, las razones del distanciamiento y las propias resistencias acumuladas. En este sentido, el programa no elimina la historia previa de interrupción, sino que la incorpora como parte constitutiva de la experiencia actual.

El quiebre que representa el ingreso al programa no puede entenderse, por tanto, como una ruptura total con el pasado, sino como una reconfiguración del sentido de la trayectoria. La postergación deja de vivirse exclusivamente como fracaso personal y comienza a ser comprendida en relación con condiciones institucionales y contextuales que, al ser reconocidas, permiten resignificar la experiencia previa. El programa actúa así como

un mediador que transforma la manera en que los egresados se posicionan frente a su propia historia académica.

En este primer momento de la experiencia, el ingreso al programa se constituye como un punto de inflexión que inaugura una nueva relación con la titulación: no como una obligación impuesta, sino como una posibilidad aún incierta. Este quiebre inicial sienta las bases para los significados que se desarrollarán posteriormente.

El programa como estructura que ordena y sostiene el proceso

Una vez iniciado el programa, los egresados experimentan que la titulación deja de ser un proceso abstracto o indefinidamente postergado y comienza a adquirir forma, secuencia y direccionalidad. A diferencia del quiebre inicial que supone el ingreso, este significado se construye en la experiencia cotidiana de participar en el programa, donde los tiempos, las entregas parciales, las sesiones de trabajo y el seguimiento continuo operan como una estructura organizadora del proceso.

En las narrativas, esta estructura es vivida como una forma de orientación que permite transitar un proceso previamente percibido como confuso y difícil de sostener. Los egresados expresan que, antes del programa, la titulación estaba presente como una obligación general, pero carecía de un recorrido claro. El programa introduce una lógica temporal que ordena la experiencia y permite avanzar paso a paso:

“Desde el primer día del curso me sorprendió gratamente la organización y estructura planteada para alcanzar el objetivo de titulación. Si bien ha sido un proceso complejo por la carga de actividades académicas y laborales, estoy profundamente agradecida” (Narrativa 1).

“Esta oportunidad me ha mostrado el camino, ese paso a paso” (Narrativa 9).

Esta experiencia de “mostrar el camino” y organización del programa, no se reduce a una calendarización externa, sino que se vive como una forma de hacer visible lo que antes aparecía difuso. La estructura del programa traduce la exigencia abstracta de escribir una tesis en acciones concretas, delimitadas y alcanzables, lo que modifica la relación de los egresados con el proceso de titulación. La tesis deja de percibirse como un todo sin fin y comienza a experimentarse como una secuencia de avances posibles. Desde una lectura fenomenológica, esta estructura no es vivida como control ni imposición. Por el contrario, los egresados la describen como un andamiaje que sostiene, más que como un mecanismo de vigilancia. La claridad de los tiempos y de las expectativas no genera presión paralizante, sino que ofrece un marco de referencia que permite sostener el esfuerzo en el tiempo. En este sentido, la estructura no limita la experiencia, sino que la hace transitable.

La vivencia de orden que introduce el programa tiene también una dimensión temporal relevante. Al establecer ritmos, momentos de entrega y espacios de trabajo compartido, el programa reorganiza la manera en que los egresados habitan el tiempo de la titulación. El proceso deja de depender exclusivamente de la voluntad individual y se inscribe en una temporalidad institucional compartida, lo cual reduce la sensación de aislamiento y dispersión que caracterizaba la experiencia previa. También, la estructura del programa contribuye a sostener el proceso frente a los momentos de duda, cansancio o estancamiento. Los egresados reconocen que la existencia de un marco previamente definido les per-

mite continuar aun cuando la motivación fluctúa. En este sentido, el programa no elimina las dificultades inherentes a la escritura de la tesis, pero ofrece una forma de contenerlas y gestionarlas dentro de un proceso ordenado.

Este significado pone de relieve que el valor del programa no radica únicamente en su contenido académico, sino en su capacidad para dar forma a la experiencia de titularse, transformando un proceso previamente fragmentado en un recorrido con sentido, ritmo y continuidad. Así, el programa se configura como una estructura pedagógica que no solo organiza el trabajo, sino que sostiene la posibilidad misma de avanzar en la titulación.

Acompañamiento continuo como presencia pedagógica

El acompañamiento académico continuo emerge en las narrativas como uno de los significados más densos y recurrentes de la experiencia de participar en el programa de titulación. A diferencia de una concepción instrumental del acompañamiento centrada en la revisión técnica de avances o en la corrección metodológica, los egresados describen esta experiencia como una presencia pedagógica sostenida, que se construye en la cercanía, la disponibilidad y el seguimiento constante a lo largo del proceso.

En las narrativas, el acompañamiento es vivido menos como una acción puntual y más como una relación que se mantiene en el tiempo. Saber que las asesoras están presentes, que conocen el proceso y que dan seguimiento a cada avance, aparece como un elemento central para sostener la experiencia. Así lo expresan algunos egresados:

La manera en que se fue desarrollando este programa me dio la seguridad de que con el apoyo que las tres doctoras nos fueron brindando durante estos meses me permitió ir a mi ritmo e ir haciendo poco a poco el desarrollo de esta investigación (Narrativa 7).

Durante todo el proceso de realización de mi trabajo, mi asesora se mantuvo siempre al pendiente tanto de mi avance académico como de mi bienestar personal (Narrativa 8).

Estas expresiones revelan que el valor del acompañamiento no reside únicamente en la retroalimentación académica, sino en la experiencia de ser reconocido y acompañado en un proceso que, históricamente, había sido vivido en soledad. La presencia pedagógica se manifiesta, así, como una forma de cuidado que hace visible al sujeto y su trayectoria, más allá del producto académico.

El acompañamiento se vive también como una relación marcada por una tensión productiva entre exigencia y comprensión. Los egresados reconocen que el seguimiento continuo implica asumir compromisos, cumplir tiempos y enfrentar observaciones críticas sobre su trabajo; sin embargo, estas exigencias no se experimentan como descalificación, sino como parte de un proceso formativo sostenido por la confianza y el respeto. En este sentido, el acompañamiento no elimina la dificultad, pero la hace transitable:

Culminar este proyecto, que por mucho tiempo pensé que quedaría en el tintero me genera tranquilidad, aunque también cierta angustia por los tiempos que se acortan y los pendientes que aún debo atender... pero entre las experiencias más valiosas del programa está el haber trabajado con excelentes coordinadoras, asesoras y compañeros (Narrativa 17).

Desde una lectura fenomenológica, esta presencia pedagógica puede comprenderse como una forma de habitar el proceso con otros, donde la relación con las asesoras configura el modo en que los egresados experimentan la exigencia académica. Volver a escribir, revisar y reescribir la tesis se vive de manera distinta cuando el acompañamiento no se limita a señalar errores, sino que sostiene el proceso en su dimensión humana y formativa.

No obstante, las narrativas también sugieren que esta presencia no suprime completamente la inseguridad ni el temor al error. El acompañamiento no garantiza certezas absolutas, pero sí ofrece un marco relacional que permite enfrentar la incertidumbre sin abandonar el proceso. En este sentido, su valor no radica en resolver la dificultad, sino en acompañar su tránsito.

Este significado muestra que el acompañamiento continuo no puede reducirse a una estrategia de apoyo académico, sino que se constituye como un elemento estructurante de la experiencia de participar en el programa. La presencia pedagógica sostenida posibilita que los egresados permanezcan, avancen y resignifiquen la escritura de la tesis como un proceso acompañado, compartido y, por ello, posible.

Volver a ser estudiante: vulnerabilidad y reaprendizaje

Participar en el programa de titulación implica para los egresados volver a ocupar el lugar de estudiantes, una posición que se creía superada tras años de ejercicio profesional. Esta experiencia es vivida de manera ambivalente: por un lado, reactiva inseguridades asociadas a la escritura académica, al dominio metodológico y a la evaluación; por otro, abre la posibilidad de reaprender y recuperar saberes que habían quedado suspendidos con el paso del tiempo.

En las narrativas, volver a ser estudiante no aparece como un simple retorno a una condición previa, sino como una experiencia cargada de tensión. El lugar del estudiante se experimenta ahora desde una posición distinta, atravesada por la identidad profesional consolidada y por la conciencia del tiempo transcurrido. Así lo expresa uno de los participantes:

Volver a ser estudiante, fue un ejercicio de autoconocimiento y resiliencia pues experimenté algunas frustraciones y miedo, pero traté siempre de poder seguir en este camino (Narrativa 2).

El miedo que se expresa en esta narrativa no se refiere únicamente al reto académico, sino a la exposición que implica reconocerse nuevamente en proceso de aprendizaje. Volver a ser estudiante significa aceptar que hay aspectos que no se dominan plenamente, que se ha olvidado parte del lenguaje académico y que se requiere apoyo para avanzar. Esta experiencia confronta a los egresados con una vulnerabilidad formativa que había permanecido latente durante años.

Desde una lectura fenomenológica, esta vulnerabilidad no puede entenderse como una carencia individual, sino como una condición inherente a toda experiencia educativa significativa. El programa, al reunir a egresados que comparten trayectorias similares de postergación, convierte esta vulnerabilidad en una experiencia compartida. Saber que otros atraviesan miedos, dudas y dificultades similares aminora el temor al error y permite

resignificar el aprendizaje como un proceso posible, incluso después de un largo periodo de distanciamiento académico.

Asimismo, el reaprendizaje que se vive dentro del programa no se limita a la recuperación de técnicas o conceptos metodológicos. Implica también reaprender a ocupar el tiempo de estudio, a escribir de manera reflexiva y a aceptar la revisión y la reescritura como parte constitutiva del proceso. En este sentido, el programa posibilita una experiencia de aprendizaje donde el saber no se impone desde fuera, sino que se reconstruye a partir de la experiencia profesional acumulada.

No obstante, las narrativas sugieren que este reaprendizaje no está exento de resistencias. Volver a ser estudiante puede resultar incómodo para quienes han ocupado durante años el lugar de docentes o formadores. La experiencia pone en tensión la identidad profesional consolidada y la necesidad de aprender nuevamente, generando momentos de duda y cuestionamiento personal. El programa no elimina estas tensiones, pero ofrece un espacio en el que pueden ser transitadas y resignificadas.

Este significado muestra que el valor formativo del programa no reside únicamente en facilitar la culminación de la tesis, sino en permitir que los egresados reencuentren el sentido de aprender, reconociendo la vulnerabilidad como parte constitutiva del proceso. Volver a ser estudiante, lejos de representar un retroceso, se convierte en una experiencia que habilita el reaprendizaje, la reflexión y la reconstrucción del vínculo con el saber académico.

Escritura de la tesis mediada por el programa

La experiencia de escritura de la tesis es vivida por los egresados como un proceso profundamente mediado por la participación en el programa de titulación. A diferencia de intentos previos de escritura realizados de manera aislada, la escritura dentro del programa se experimenta como una práctica sostenida y acompañada en un marco temporal compartido. Esta mediación no elimina la dificultad inherente a la escritura académica, pero transforma la manera en que los egresados se relacionan con ella.

En las narrativas, escribir la tesis aparece inicialmente como una tarea solitaria, asociada a la postergación, al bloqueo y a la sensación de no avanzar. El programa introduce condiciones que hacen posible sostener la escritura en el tiempo, especialmente a través de fechas de entrega, retroalimentaciones periódicas y espacios de seguimiento que marcan el ritmo del trabajo. Así lo expresa uno de los participantes:

El hecho de que cada entrega de apartados tuviera una fecha límite me ayudó a mantener el ritmo. Esa presión positiva me impulsó a trabajar noche tras noche, cumpliendo con cada entrega en tiempo y forma (Narrativa 13).

Este fragmento evidencia que la escritura no se vive únicamente como un acto individual de producción intelectual, sino como una experiencia que requiere condiciones externas para sostenerse. La mediación del programa regula el tiempo de la escritura, transforma la relación con los avances parciales y permite que el proceso deje de depender exclusivamente de la motivación personal, la cual suele fluctuar a lo largo del tiempo.

Desde una lectura fenomenológica, esta mediación puede comprenderse como una forma de hacer posible la escritura. El programa convierte la tesis (frecuentemente percibida como un producto final inalcanzable) en una serie de textos provisionales, revisables y perfectibles. Esta transformación modifica el sentido de la escritura, que deja de asociarse exclusivamente al juicio final y se resignifica como un proceso de elaboración gradual.

Asimismo, aunque la escritura de la tesis sigue siendo una tarea individual, los egresados describen que el programa la transforma en una experiencia indirectamente compartida. Saber que otros avanzan, entregan y reciben retroalimentación genera una sensación de pertenencia a un proceso colectivo que atenúa la soledad característica de la escritura académica. Esta dimensión compartida no elimina la responsabilidad individual, pero reduce el aislamiento que suele favorecer el abandono.

No obstante, las narrativas sugieren que la mediación del programa no garantiza una experiencia homogénea de escritura. Persisten momentos de bloqueo, cansancio y duda sobre la calidad del propio trabajo. Sin embargo, a diferencia de experiencias previas, estos momentos ya no conducen necesariamente al abandono, sino que pueden ser transitados dentro del marco del programa. En este sentido, el valor de la mediación no radica en eliminar la dificultad, sino en hacerla manejable.

Este significado pone de relieve que el programa de titulación opera como un dispositivo pedagógico que no solo organiza el proceso, sino que transforma la experiencia de escribir la tesis, posibilitando la persistencia, el avance gradual y la continuidad del trabajo académico. La escritura deja de ser una experiencia solitaria y paralizante para convertirse en un proceso sostenido, abierto a la revisión y, por ello, posible.

Resignificar la investigación desde la experiencia del programa

La participación en el programa de titulación posibilita una resignificación profunda de la investigación, particularmente de la investigación-acción, que deja de ser vivida exclusivamente como un requisito académico para convertirse en una práctica vinculada de manera directa con la experiencia docente. En las narrativas, los egresados expresan que el sentido de investigar se transforma en la medida en que el programa les permite volver sobre su propia práctica, reflexionar sobre ella y comprenderla desde una perspectiva sistemática y acompañada.

Antes del programa, la investigación aparece asociada al cumplimiento de exigencias metodológicas, a la presión por concluir la tesis y a una relación distante con el conocimiento académico. En contraste, la experiencia de participar en el programa abre la posibilidad de comprender la investigación como una herramienta para interpretar la práctica y no únicamente como un medio para obtener el grado. Esta transformación se expresa claramente en la voz de uno de los participantes:

Ahora concibo mi práctica como un campo constante de investigación. Adquirí la capacidad de sistematizar mis intervenciones y de fundamentar mis decisiones pedagógicas con evidencia pertinente y oportuna...hacer investigación cobra especial relevancia cuando se hace desde nuestro quehacer diario y con un enfoque práctico y al tiempo de gran transcendencia para el entorno escolar donde se desarrolla (Narrativa 10).

Este fragmento revela un desplazamiento significativo en la experiencia de investigar. El énfasis ya no está puesto en el producto final, sino en el sentido del proceso mismo. Investigar se resignifica como una forma de mirar la propia práctica con otros ojos, de interrogarla y de producir conocimiento a partir de la experiencia docente.

Desde una lectura fenomenológica, esta resignificación no ocurre de manera espontánea ni individual. La investigación adquiere sentido en la medida en que es acompañada, dialogada y sostenida colectivamente dentro del programa. Los espacios de reflexión, las retroalimentaciones y el intercambio con las asesoras permiten que los egresados comprendan la investigación-acción como una práctica reflexiva que se construye en relación con otros y no como una tarea solitaria y descontextualizada.

Asimismo, la resignificación de la investigación fortalece el vínculo entre la formación de posgrado y el ejercicio profesional. Los egresados reconocen que investigar su propia práctica les permite comprender mejor los problemas que enfrentan en su quehacer cotidiano y explorar alternativas de mejora desde una lógica reflexiva. En este sentido, la investigación deja de percibirse como una actividad ajena a la docencia y se integra como parte constitutiva de la identidad profesional.

No obstante, las narrativas también sugieren que esta resignificación no elimina por completo las tensiones asociadas a la investigación. Persisten dificultades metodológicas, dudas sobre la escritura académica y momentos de incertidumbre respecto a los alcances del trabajo realizado. Sin embargo, a diferencia de experiencias previas, estas tensiones se viven ahora como parte del proceso formativo y no como obstáculos insalvables. El programa no simplifica la investigación, pero la hace habitable y significativa.

Este significado pone de relieve que el programa de titulación no solo facilita la culminación de la tesis, sino que posibilita una transformación en la manera de comprender la investigación-acción. Investigar deja de ser un requisito externo para convertirse en una experiencia formativa vinculada a la práctica docente, sostenida por el acompañamiento y el diálogo pedagógico, y dotada de sentido en el marco de la formación de posgrado.

La toma de protesta como horizonte construido desde el programa

Aunque el grado académico aún no se ha obtenido, la toma de protesta aparece en las narrativas como un horizonte de sentido que se construye a partir de la experiencia de participar en el programa de titulación. No se vive como una certeza ni como un desenlace garantizado, sino como una posibilidad real y alcanzable que, antes del programa, no formaba parte del horizonte vital de los egresados.

Previo a su incorporación al programa, el “sí protesto” se percibía como un evento lejano, abstracto o incluso inalcanzable, asociado a una trayectoria interrumpida y a la acumulación de años sin cierre formal. La experiencia del programa transforma esta percepción al reinstalar la posibilidad de concluir el proceso, no desde la promesa, sino desde el avance concreto y sostenido en la elaboración de la tesis. Así lo expresa uno de los egresados:

Me queda la expectativa de saber si lo lograré, pero aquí, sí tengo esa esperanza (Narrativa 12).

Terminar mi investigación y demostrarme a mí misma y a los demás que sí pude terminar, es mi reto y sé que lo voy a lograr (Narrativa 16).

Estos fragmentos dan cuenta de un desplazamiento significativo en la manera de habitar el futuro. La titulación deja de ser una imagen distante para convertirse en un horizonte que comienza a organizar la experiencia presente. Desde una lectura fenomenológica, este horizonte no opera como una meta fija, sino como una anticipación que orienta el sentido del presente, dotando de significado a la participación en el programa y al esfuerzo cotidiano que implica sostener el proceso.

El programa actúa así como un mediador entre el presente de la escritura y el futuro del grado académico. La posibilidad de la toma de protesta se construye progresivamente a partir de los avances, las revisiones y el reconocimiento institucional del trabajo realizado. En este sentido, el horizonte no se funda en la expectativa individual, sino en una experiencia colectiva e institucional que hace visible el tránsito hacia el cierre académico.

Las narrativas muestran que este horizonte se vuelve más nítido en la medida en que los egresados avanzan en el proceso. Para algunos, encontrarse en etapas como la revisión por parte de lectores fortalece la percepción de que el cierre es posible, sin que ello elimine completamente la incertidumbre. Obtener el grado se vive, así, como una posibilidad que se aproxima, pero que aún no se materializa, manteniendo al sujeto en una condición liminal entre el proceso y el logro.

Desde esta perspectiva, el valor de la toma de protesta no radica únicamente en el acto académico futuro, sino en su capacidad para dar sentido al presente. La participación en el programa adquiere significado en la medida en que se inscribe en este horizonte anticipado, que reorganiza la relación con la tesis, con el tiempo y con la propia trayectoria formativa. El programa no promete el desenlace, pero construye las condiciones para que el futuro sea posible.

Este significado muestra que la experiencia de participar en un programa de titulación no se orienta únicamente al resultado final, sino a la construcción progresiva de un horizonte de posibilidad. El “sí protesto”, aún no alcanzado, opera como un referente simbólico que sostiene el proceso, sin clausurarlo, permitiendo que los egresados permanezcan en el programa y continúen avanzando en un trayecto formativo que sigue abierto.

Transformaciones en curso a partir de la participación

De manera transversal, las narrativas dan cuenta de transformaciones en la manera en que los egresados se perciben a sí mismos como profesionales a partir de su participación en el programa de titulación. Estas transformaciones no se presentan como resultados acabados ni como cambios definitivos, sino como procesos en curso que se gestan mientras la titulación aún no se ha concretado formalmente. En este sentido, el impacto del programa se manifiesta antes del logro del grado, en la forma en que los sujetos resignifican su capacidad para sostener procesos formativos prolongados.

Participar en el programa fortalece progresivamente la confianza y el sentido de logro parcial, especialmente al constatar avances concretos en la elaboración de la tesis y al reconocer que el proceso, aunque exigente, es transitable. Este reconocimiento no se

asocia a una certeza plena, sino a una modificación en la autopercepción profesional: los egresados comienzan a verse a sí mismos como sujetos capaces de retomar, sostener y avanzar en un proceso académico que durante años había permanecido inconcluso.

Esta transformación se expresa de manera clara en la voz de uno de los participantes:

La inquietud de culminar mi proceso, siendo solo la obtención de mi título la motivación que inicialmente me acercó al programa de titulación, sin saber que, el paso por este dejaría una docente diferente, con una visión más amplia de su labor, con aptitudes de investigación que le ayudan a reconocer y atender problemas, que se reconoce además como un agente de cambio y que cambia, que puede adaptarse para siempre dejar una huella positiva en su contexto (Narrativa 20).

Esta expresión muestra que la transformación no depende del cierre formal del proceso, sino de la experiencia de participación sostenida en el programa. Sentirse “diferente” alude a un cambio en la relación consigo mismo como profesional y como aprendiz, más que a un logro externo validado por la obtención del grado.

Desde una lectura fenomenológica, estas transformaciones pueden comprenderse como desplazamientos en el modo de estar en el proceso formativo. Los egresados ya no se perciben únicamente desde la falta o la postergación, sino desde la posibilidad y el avance, aun cuando el camino no haya concluido. El programa posibilita así una reconfiguración de la identidad profesional, en la que el inacabamiento deja de vivirse como fracaso y comienza a asumirse como parte constitutiva de una trayectoria formativa más amplia.

No obstante, las narrativas sugieren que estas transformaciones coexisten con la incertidumbre. Persisten dudas, cansancio y temor ante la posibilidad de no concluir, lo que refuerza la idea de que el cambio subjetivo no es lineal ni exento de tensiones. El programa no garantiza una transformación homogénea ni definitiva, pero sí habilita un proceso reflexivo en el que los egresados se reconocen capaces de sostener el esfuerzo y de proyectarse hacia el cierre académico.

Este significado pone de relieve que el valor formativo del programa no se limita a facilitar la obtención del grado, sino que se expresa en la transformación progresiva de la autopercepción profesional. Aun sin haber culminado la titulación, los egresados se reconocen como sujetos que pueden habitar procesos formativos prolongados, asumir la incertidumbre y avanzar en la construcción de sentido sobre su propia trayectoria académica y profesional.

Síntesis interpretativa de la experiencia de participar en un programa de titulación

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica los resultados permiten comprender que participar en un programa institucional de titulación constituye una experiencia formativa con entidad propia, diferenciable del proceso de titulación entendido únicamente como trámite o requisito académico. La experiencia no se reduce a la elaboración del borrador de tesis, sino que se configura como un entramado de sentidos donde confluyen la oportunidad institucional, el acompañamiento sostenido, la reconfiguración del lugar de estudiante y la resignificación de la investigación y de sí mismos como profesionales.

La participación en el programa es vivida como una interrupción significativa de la inercia que había mantenido la titulación suspendida durante años. No se trata solo de “retomar la tesis”, sino de habitar un espacio institucionalmente legitimado que autoriza el retorno y lo vuelve posible. Esta legitimación institucional es experimentada como un alivio y, al mismo tiempo, como una responsabilidad asumida.

El programa aparece como un dispositivo estructurante de la experiencia. Sus tiempos, acompañamientos, exigencias y seguimientos no son vividos como control externo, sino como un marco que ordena, sostiene y da continuidad a un proceso que, fuera del programa, se había fragmentado o abandonado. En este sentido, el programa no acompaña la experiencia: es parte constitutiva de ella.

Un rasgo central de la experiencia es el acompañamiento académico continuo, vivido no solo como asesoría metodológica, sino como una presencia pedagógica sostenida. Los egresados experimentan el programa como un espacio donde alguien acompaña, mira el proceso, lo cuida y lo sigue. Este acompañamiento amortigua la vulnerabilidad que implica volver al lugar de estudiante después de años de ejercicio profesional, y permite resignificar la inseguridad inicial como parte legítima del proceso formativo.

Asimismo, participar en el programa implica reocupar el lugar de estudiante, pero desde una posición distinta: no como sujetos noveles, sino como profesionales que regresan a un espacio académico que ahora se vive con mayor conciencia, pero también con mayor fragilidad. Esta tensión atraviesa la experiencia y se mantiene durante todo el proceso.

La escritura de tesis, mediada por el programa, deja de ser una tarea solitaria para convertirse en una experiencia acompañada, situada en tiempos compartidos y expectativas claras. El programa funciona como un andamiaje temporal y simbólico que permite sostener la escritura y evitar el abandono.

Finalmente, la toma de protesta emerge no como experiencia vivida, sino como horizonte de sentido anticipado, construido desde la participación en el programa. No es una certeza, sino una posibilidad que comienza a sentirse real. Este horizonte reorganiza el presente y otorga sentido a la participación misma.

En conjunto, la experiencia de participar en el programa de titulación se vive como un proceso formativo en curso, que genera transformaciones subjetivas y profesionales aun sin haber concluido formalmente el grado.

DISCUSIÓN

Los resultados fenomenológicos de este estudio permiten comprender la participación en el programa de titulación no solo como una estrategia institucional orientada a atender el rezago académico, sino como una experiencia formativa que irrumpe en trayectorias profesionales marcadas por la interrupción, la postergación y diferentes dificultades personales. En este sentido, los hallazgos dialogan con la noción de experiencia desarrollada por Larrosa (2006), entendida como aquello que le sucede al sujeto y lo transforma a

partir de procesos de afectación, exposición y desplazamiento en la manera de comprenderse a sí mismo. Así mismo, con investigaciones recientes sobre culminación de tesis en posgrado (Amani et al., 2022; Mkhai, 2023; Ahmed, 2024), aunque amplían su alcance al mostrar cómo los programas de acompañamiento pueden transformar la experiencia formativa más allá de la eficiencia terminal.

Desde una perspectiva narrativa, la participación en el programa puede interpretarse como un espacio que posibilita la reconfiguración del relato que los egresados han construido sobre su propia trayectoria formativa. Tal como sostienen Bolívar et al. (2001), las experiencias educativas significativas permiten reinterpretar el pasado desde el presente, otorgando nuevos sentidos a episodios previamente vividos como fracaso o deuda académica. No obstante, los resultados muestran que este proceso de resignificación no es lineal ni exento de ambivalencias, pues implica también reabrir tensiones, confrontar decisiones postergadas y asumir responsabilidades pendientes. El programa no cancela estas tensiones, sino que las hace visibles y habitables dentro de un marco institucional legitimado.

El acompañamiento académico continuo emerge como uno de los ejes centrales de la experiencia, en consonancia con lo planteado por De-la-Cruz-Flores (2017), quien subraya su carácter pedagógico y relacional en el posgrado. Más allá de la asesoría metodológica, el acompañamiento es vivido como una presencia sostenida que posibilita permanecer en el proceso, particularmente en momentos de vulnerabilidad formativa. Sin embargo, los hallazgos permiten problematizar una visión idealizada del acompañamiento, ya que también introduce una tensión pedagógica relevante entre sostener y promover autonomía. Como advierten Monereo y Pozo (2003), los dispositivos de apoyo intensivo en la educación superior requieren ser pensados desde una lógica de progresiva autonomía, evitando que el andamiaje se convierta en un sustituto permanente de la autorregulación del aprendizaje.

Volver a ocupar el lugar de estudiante después de años de ejercicio profesional se configura como una experiencia ambivalente, atravesada por inseguridades, miedos al error y dudas sobre la propia competencia académica. Desde la fenomenología hermenéutica, esta vulnerabilidad no se concibe como déficit, sino como una condición inherente a toda experiencia formativa significativa (Van-Manen, 2003; 2014). El programa no elimina dicha vulnerabilidad, pero la reconoce y la contiene, posibilitando que no derive en abandono, en consonancia con lo señalado por Zabalza (2001) sobre la incomodidad cognitiva y emocional como parte constitutiva del aprendizaje en el posgrado.

La resignificación de la investigación, particularmente de la investigación-acción, se articula con la concepción de Elliott (2005), quien la entiende como una forma de conocimiento práctico orientado a la mejora de la acción docente. No obstante, los resultados muestran que esta resignificación no ocurre de manera automática, sino que requiere mediación pedagógica sostenida y condiciones institucionales específicas. La investigación deja de vivirse como obstáculo en la medida en que se inscribe en una relación con las asesoras y compañeros, que permite dialogar, revisar y equivocarse sin que ello implique descalificación.

Finalmente, la toma de protesta emerge como un horizonte de sentido anticipado que organiza la experiencia presente, en consonancia con la comprensión fenomenológica de la temporalidad propuesta por Van-Manen (2003). Este horizonte no se vive como certeza, sino como una posibilidad frágil y aún en construcción, lo que introduce una condición liminal que resulta clave para comprender la experiencia de titulación como un proceso abierto, atravesado por expectativas, dudas y transformaciones subjetivas en curso. Reconocer esta ambigüedad permite evitar lecturas simplistas de éxito o fracaso académico y comprender la formación de posgrado como una experiencia extendida, no lineal y profundamente humana.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito comprender los significados que egresadas y egresados de una maestría en pedagogía atribuyen a su participación en un programa institucional de titulación, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Los hallazgos permiten afirmar que la titulación, cuando es mediada por un programa de acompañamiento sostenido, deja de ser únicamente un trámite académico pendiente para configurarse como una experiencia formativa compleja y profundamente humana, atravesada por emociones, vulnerabilidades, reaprendizajes y transformaciones subjetivas.

Uno de los principales aportes de este estudio al campo de la investigación educativa radica en desplazar la mirada desde los indicadores de eficiencia terminal hacia la experiencia vivida de los egresados. Más allá de los tiempos o porcentajes de titulación, este trabajo pone en el centro cómo se vive el retorno a la investigación después de años de distanciamiento académico, qué significados se construyen en torno al acompañamiento recibido y cómo esta experiencia incide en la reconfiguración de la identidad profesional y académica. De este modo, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de la formación de posgrado desde una perspectiva comprensiva, relacional y no exclusivamente instrumental.

Los resultados permiten, además, repensar la titulación no como un momento aislado de cierre, sino como un proceso que puede reactivarse, resignificarse y sostenerse en el tiempo mediante dispositivos pedagógicos específicos. El programa de titulación analizado no aparece como un recurso administrativo destinado a regularizar trayectorias inconclusas, sino como un espacio formativo que ofrece estructura, acompañamiento y sentido a un proceso previamente fragmentado. Esta comprensión cuestiona las miradas sobre la titulación tardía y la reconoce como una experiencia legítima de reaprendizaje, vulnerabilidad y transformación profesional.

En este marco, el acompañamiento académico continuo emerge como un elemento central, no solo por su función técnica o metodológica, sino por su carácter pedagógico y relacional. El estudio muestra que dicho acompañamiento posibilita que los egresados vuelvan a habitar el lugar de estudiantes-investigadores, afronten sus inseguridades y resignifiquen la investigación como una práctica vinculada a su experiencia docente. Al mismo tiempo, los hallazgos evidencian tensiones y límites: el acompañamiento no elimina la incertidumbre ni garantiza la culminación del proceso, sino que acompaña un tránsito formativo abierto, marcado por ritmos desiguales y transformaciones en curso.

Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, este trabajo aporta a la comprensión de la titulación como experiencia temporal, en la que el futuro anticipado, representado por el “sí protesto”, organiza el presente sin convertirse aún en certeza.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de investigar los programas de titulación y no únicamente sus resultados, ya que es en el diseño, el acompañamiento y las relaciones pedagógicas donde se configuran las experiencias que hacen posible o no la culminación del grado. Recuperar estas experiencias desde la voz de quienes las viven permite generar conocimiento relevante para el diseño de políticas y prácticas institucionales más sensibles a las trayectorias reales de los egresados, particularmente en contextos como las escuelas normales, donde la formación profesional y la investigación se entrelazan de manera singular.

En suma, aproximarse fenomenológicamente a la experiencia de participación en un programa de titulación permite reconocer que titularse no es solo llegar al final del camino, sino volver a habitarlo con otros, en otro tiempo y con otros sentidos, confirmando que la formación, incluso en el posgrado, sigue siendo una experiencia relacional y profundamente transformadora.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Cecilia Medel-Villafaña: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Yolanda-Coral Martínez-Dorado: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación.

María-de-los-Ángeles Arévalo-Constantino: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación.

CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés, ya sean financieros, personales o institucionales, que pudieran haber influido en el desarrollo, análisis o publicación de los resultados de este estudio.

CUMPLIMIENTO ÉTICO

Debido a la naturaleza no invasiva del estudio, basado en el análisis de narrativas escritas en el marco de un programa académico, no se requirió la evaluación por un comité de ética institucional. Sin embargo, el estudio fue revisado y avalado por la Coordinación

de Posgrado de la institución, la cual validó su pertinencia académica y el cumplimiento de criterios éticos relacionados con la confidencialidad, el consentimiento informado y el uso responsable de la información.

FINANCIACIÓN

La presente investigación no recibió algún tipo de financiación

OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos de la investigación no se han depositado en repositorios públicos debido a la naturaleza cualitativa del estudio y a las consideraciones éticas vinculadas con la confidencialidad de las narrativas. No obstante, la información parcial y anonimizada podría ser compartida previa solicitud a las autoras, debidamente justificada y con fines exclusivamente académicos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. A. S. (2024). Challenges to successful thesis completion among postgraduate students. *SEJ – SERDEC Educational Research and Development Centre Journal*, 5, 1–17. <https://doi.org/10.70595/sej104>
- Amani, J., Myeya, H., & Mhewa, M. (2022). Understanding the motives for pursuing postgraduate studies and causes of late completion: Supervisors and supervisees' experiences. *SAGE Open*, 12(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440221109586>
- Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en la investigación educativa: Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Azwar, B., Ifnaldi, I., Nuzuar, N., Hartini, H., & Syamsulrizal, S. (2023). The role of reality counseling to improve students' responsibility in thesis completion procrastination. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3), 413–421. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.03.42>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- De-la-Cruz-Flores, G. (2017). Tutoría en educación superior: Análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 34–59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200034
- De-la-Cruz-Flores, G., & Abreu-Hernández, L. F. (2014). Expectativas sobre la tutoría en el posgrado. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(1), 31–35. <https://doi.org/10.4321/S2014-98322014000100006>

- Durand-Villalobos, J. P., & Gutiérrez, I. M. (2025). Las experiencias formativas y trayectorias profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011–2021). *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 1(43). <https://doi.org/10.46589/riaf.v1i43.774>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*.
- Mairena-Molina, E. M. (2020). Trayectorias y experiencia didáctico-pedagógica de docentes en el posgrado. *Mendive*, 18(3), 499–514. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1943>
- Mkhai, E. (2023). Factors contributing to slow completion rate among postgraduate students of the Information Studies Programme at the University of Dar es Salaam, Tanzania. *IFLA Journal*, 49, 554–563. <https://doi.org/10.1177/03400352231174468>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (Eds.). (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Pérez-Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Sánchez-Luján, B. I. (2026). Procesos de autoformación y práctica reflexiva en la titulación de posgrado docente. En J. A. Trujillo-Holguín, J. L. García-Leos, & B. I. Sánchez-Luján (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Procesos de actualización y profesionalización magisterial en la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 217–235). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Zabalza, M. A. (2001). La formación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>