

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

**CARACTERIZACIÓN DEL ROL DEL ASESOR DE TESIS
DURANTE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN
EL NIVEL DE POSGRADO**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Docencia Universitaria

ANGELA DEL CARMEN ROMERO GUTIERREZ

Presidente: Hector Martin Canales Negron

Asesor: Consuelo Cossio Morales

Lector 1: Luz Helena Echeverri Junca

Lector 2: Mario Carlos Granda Rangel

Lima – Perú

Febrero de 2024



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Romero Gutiérrez Angela del Carmen, quien solicita la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Caracterización del rol del asesor de tesis durante el proceso de investigación académica en el nivel de posgrado”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos... respectivamente, declaramos que el producto académico de Angela del Carmen Romero Gutiérrez ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 16 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 14 del mes de Enero de 2025

Atentamente,

Consuelo Tula Cossio Morales
Asesor

Mario Carlos Granda Rangel
Presidente/ Secretario de la
Comisión

RESUMEN

Las investigaciones actuales destacan la importancia del rol del asesor en el proceso de elaboración de tesis, ya que su presencia influye significativamente en la culminación exitosa del trabajo de investigación a nivel de posgrado. La presente investigación tiene como propósito analizar las percepciones tanto de asesores como de tesisistas sobre el rol del asesor durante el desarrollo de la tesis en tres escuelas de posgrado diferenciadas. Para ello, se empleó el método de estudio de casos, aplicando entrevistas semiestructuradas a asesores y asesorados de programas de posgrado en educación de tres universidades privadas de Lima. Los resultados revelan que los tres asesores valoran positivamente a sus tesisistas y adoptan un enfoque de asesor práctico, caracterizado por acompañar el proceso investigativo con el fin de que los tesisistas desarrollen habilidades investigativas mientras elaboran su tesis. Entre las competencias más valoradas del asesor destacan la dedicación, la empatía, el dominio del tema de investigación y el conocimiento metodológico. En conclusión, se resalta la necesidad de que asesor y tesisista construyan conjuntamente el proceso de asesoría, ya que este vínculo favorece no solo la finalización del trabajo académico, sino también el fortalecimiento de las competencias investigativas del estudiante de posgrado.

Palabras clave: Proceso de asesoría, proceso de elaboración de la tesis, relación asesor- asesorado, competencia investigativa.

ABSTRACT

Current research highlights the importance of the advisor's role in the thesis development process, as their presence significantly influences the successful completion of research at the graduate level. The purpose of this research is to analyze the perceptions of both advisors and thesis students regarding the advisor's role during thesis development at three different graduate schools. To this end, a case study method was used, conducting semi-structured interviews with advisors and advisees from graduate education programs at three private universities in Lima. The results reveal that all three advisors value their thesis students positively and adopt a hands-on advisor approach, characterized by supporting the research process so that thesis students develop research skills while developing their thesis. Among the most valued advisor competencies are dedication, empathy, mastery of the research topic, and methodological knowledge. In conclusion, the need for advisor and thesis student to jointly develop the advising process is emphasized, as this relationship not only facilitates the completion of academic work but also strengthens the graduate student's research skills.

Keywords: Counseling process, thesis preparation process, advisor-advised relationship, investigative competence.

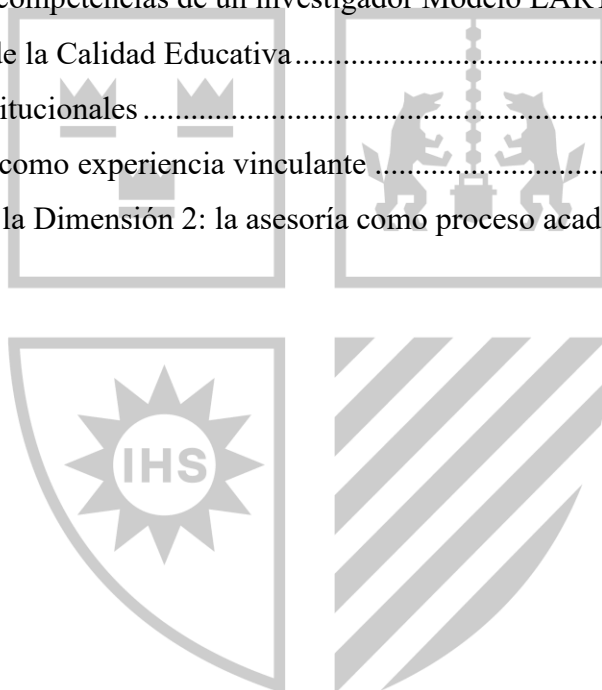
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1. La investigación y la competencia investigativa	17
1.1.1. Enfoque por competencias en la universidad	17
1.1.2. La competencia investigativa.....	20
1.2. El rol de la universidad en la formación de la competencia investigativa.....	24
1.3. Producción científica e investigación	31
1.4. Actores y funciones del proceso de asesoría de la tesis de posgrado	35
1.4.1. Proceso de la elaboración de la tesis.....	35
1.4.2. Proceso de asesoría de la tesis	38
1.5. Dirección de la tesis.....	46
1.5.1. Componentes de la dirección de la tesis	47
1.5.2. Tipos de asesor.....	48
1.5.3. Relación asesor-asesorado	50
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	61
2.1. Justificación de la propuesta metodológica	61
2.2. El estudio de casos como metodología de investigación.....	62
2.3. Objetivos de la investigación.....	64
2.3.1. Objetivo general.....	64
2.3.2. Objetivos específicos	64
2.4. Dimensiones y categorías apriorísticas del estudio	64
2.5. Selección de los Casos: Contextualización y criterios.....	68
2.6. La entrevista semiestructurada.....	69
2.7. Aspectos éticos del estudio	70
2.8. Validación del instrumento	70
2.9. Tratamiento de la información.....	71
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	76

3.1. Dimensión 1: Asesoría como experiencia vinculante.....	76
3.1.1. Categoría 1: Competencias del asesor	77
3.1.2. Categoría 2: Estilos del asesor	81
3.3.3. Categoría 3: Funciones del asesor	83
3.3.4. Categoría 4: Funciones del tesista	89
3.2. Dimensión 2: La asesoría como proceso académico	91
3.2.1. Categoría 1: Competencias del Asesor	91
3.2.2. Categoría 2: Estilos de asesor	97
3.2.3. Categoría 3: Funciones del asesor	98
3.2.4. Categoría 4: Funciones del asesorado.....	102
3.3. Elementos emergentes	110
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES.....	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	121
ANEXO N° 1: Matriz metodológica	122
ANEXO N° 2: Matriz del instrumento final.....	124
ANEXO N° 3: Guión de entrevista – asesor de tesis.....	130
ANEXO N° 4: Guión de Entrevista 2 – asesorado	132
ANEXO N° 5: Matriz de análisis de entrevista	134
ANEXO N°6: Consentimiento informado.....	135

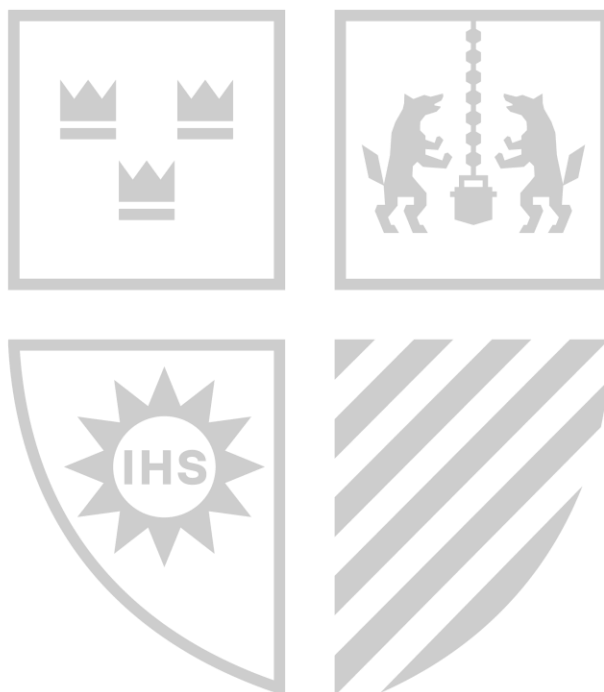
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Modelos de competencias de un investigador	22
Tabla 2: Las nueve competencias de un investigador Modelo LART 2011	23
Tabla 3: Decálogo de la Calidad Educativa	26
Tabla 4: Pilares Institucionales	29
Tabla 5: la asesoría como experiencia vinculante	90
Tabla 6: Síntesis de la Dimensión 2: la asesoría como proceso académico	109



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sujetos e interacciones en el proceso de elaboración de una tesis	43
Figura 2: Objetos específicos. Dimensión 1	66
Figura 3: Objetivos específicos. Dimensión 2.....	67
Figura 4: Secuencia del tratamiento de la Información.	72



INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la caracterización del rol de asesor durante el proceso de investigación académica en el nivel de posgrado está relacionada con la línea de investigación denominada gestión y calidad universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Las motivaciones que generaron interés en el tema de investigación tienen su origen en la constatación de que muchos tesis, a pesar de tener proyectos de investigación ya aprobados, no concluyen sus investigaciones. Factores vinculados a aspectos personales, económicos, de disposición de tiempo y de desarrollo de capacidades, entre otros, influyen directamente en esta constatación para la realización de la tesis, tal como lo afirman Rosas, Flores & Valarino (2005). En la presente investigación nos interesa analizar las percepciones que tiene el asesor sobre el asesorado y la percepción que tiene el asesorado hacia el asesor, sobre el proceso de asesoría de tesis en tres casos distintos.

La postergación del proceso investigativo o demora en realizar la tesis es conocido como “Síndrome de todo menos tesis”. Según la crítica especializada:

Este síndrome se manifiesta objetivamente en los estudiantes por el abandono o postergación persistente en la elaboración del trabajo de investigación en cualquiera de sus etapas (generación, implementación, escritura, publicación) habiendo cumplido con los otros requisitos. (Rosas, Flores & Valarino, 2006, p. 34)

Estos requisitos no siempre están directamente relacionados con la tesis propiamente dicha, es decir, terminar los cursos, mandar el proyecto para su aprobación, temas administrativos, entre otros. Concluir una tesis, no es fácil, ya que eso conlleva la intervención de muchos factores como los personales, financieros, entre otros; sin embargo, un aspecto clave es el asesor. Este debe ser guía para su asesorado durante el proceso investigativo y formarlos como investigadores.

La ausencia de investigaciones concluidas en los programas de pre y posgrado es un problema en el Perú poco atendido en nuestro país. De acuerdo con la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), en el año 2015 el número de titulados de programas de estudios de pregrado ascendía a un total de 76 094, de los cuales 29 921 son títulos otorgados por universidades públicas, 26 543 por universidades privadas asociativas y 19 630 por universidades privadas societarias. (Sunedu, 2015). Mientras que, a nivel de posgrado, de acuerdo con el documento denominado “II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú” publicado por la Sunedu (2020) a nivel nacional se registraron 2,592 diplomas de doctorados. De los cuales, 754 fueron emitidos por universidades que tenían sede en Lima y Callao, 1,502 en universidades con sede en la costa, 319 en la sierra, por último, 17 en la selva.

Una de las probables razones que sustentan los hechos antes mencionados es la poca importancia que se le da a la investigación desde el mismo sistema educativo hasta los directos involucrados. El primer censo nacional de investigación y desarrollo realizado por Concytec en el año de 2017 arrojó que en el Perú solo gasta el 0.08% de su producto bruto interno en realizar investigaciones siendo este porcentaje muy inferior a países como Colombia (0.25%), Chile (0.30%) y México (0.54%) lo que genera una cultura investigativa débil, y parte de esta cultura es compartida por estudiantes y egresados de las escuelas de posgrado (Concytec, 2017).

Por otro lado, el elaborar una tesis facilita esta fase intermedia entre la titulación y la puesta en escena a nivel profesional. Para ello, el estudiante deberá elaborar un proyecto en el que se le exige iniciativa, planificación, organización, responsabilidad y trabajo autónomo entre otras competencias académicas. De acuerdo con la Ley Universitaria N° 30220, explicitado en el artículo 45, para obtener el grado de maestro es necesario:

Haber obtenido el grado de bachiller, elaborar una tesis o trabajo de investigación, haber aprobado los estudios de una duración mínima de dos semestres académicos que contengan un mínimo de cuarenta y ocho créditos y acreditar el dominio de un idioma extranjero o lengua nativa. (p. 24)

Estos son los requisitos que expresa la Ley Universitaria peruana; sin embargo alcanzar dichos requisitos no siempre es posible para los egresados de las diferentes escuelas de postgrado. Uno de los impedimentos más notorios es que, muchos de los tesisistas, no logran realizar el trabajo de investigación debido a que es un proceso complejo que tiene que ir de la mano con el proceso de asesoría. Para autores como Coromoto (2009), elaborar y presentar un trabajo de tesis obedece, en primer lugar, a un requisito legal para terminar el currículum de una carrera o estudio de postgrado, y ello implica la realización de un aporte científico que contribuya con el avance de la ciencia vinculado a una disciplina, lo que demanda dos o tres años de arduo trabajo en una investigación. Realizar una tesis de maestría es una tarea de gran envergadura en la formación académica y profesional de la persona que la elabora. Es, a través de una investigación, que se demuestra tanto el manejo de técnicas y metodologías de investigación como el conocimiento profundo de un tema específico o área de conocimiento que integra el currículum de estudio. Según el grado o título académico a optar, la investigación debe aportar a la comunidad científica e incorporar nuevo conocimiento a la disciplina de estudio.

La formación de asesor de tesis no está establecida en ninguna propuesta formativa, por ello, el profesor que se ve encargado de una asesoría tiene solo como experiencia la que ha podido adquirir haciendo él mismo su tesis, recogiendo algunos elementos que le parecieran útiles en la asesoría que ha recibido, pero sin disponer de una metodología a la cual pueda referirse. (Fernández, 2017). En esta misma orientación, para Fernández (2017) asesorar una tesis es una tarea de sentido más empírico debido a que no existen ni lineamientos ni cursos que preparen para esta labor. En este sentido Coromoto (2009) y Fleming & Kowalsky (2021) reafirman la importancia de la asesoría de los trabajos de investigación y apelan a la no existencia de pautas precisas o claras para desarrollarlas. Sostienen que, frente a ello, se requiere de un cambio de mentalidad en quién realizará la acción de asesorar, además, del dominar ciertas competencias en el marco de la investigación científica y su metodología. Al respecto se puede afirmar que, asesorar una tesis requiere de la reflexión individual, en la que el asesor tiene como referencia la propia experiencia académica e investigativa. Entonces cada asesor empieza este “oficio” en el momento en que recibe una asesoría para desarrollar su propia tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado. La experiencia va fortaleciendo la competencia, siempre y cuando esté mediada por la acción reflexiva y la autoformación.

Analizando la oferta formativa se constata que no hay ningún curso, ni preparación previa para formar asesores de tesis, y ellos deben recurrir a la experiencia que hayan tenido como asesorados y “aprender” del asesor que tuvieron y de su propia intuición. Es por ello, que su manera de asesorar va a ir variando y va a depender del tipo de relación que establezca con la persona a la cual asesora. Por otro lado, durante el desarrollo de la asesoría se van tejiendo lazos entre ambos sujetos. Ambos van construyendo la investigación de una manera en la que el asesor no solo muestra su manera de ser, sino también su conocimiento del tema y su metodología. Asimismo, el asesorado debe tener la predisposición para, desde su experiencia, aportar al nuevo conocimiento que se está construyendo.

Otro aspecto importante es que la investigación, por un lado, alimenta la enseñanza y mantiene la calidad y actualidad. Asimismo, para promover una vida intelectual abierta a la innovación y a la búsqueda de nuevas orientaciones que permitan a la institución universitaria estar a un nivel de calidad, desde el cual, proporcione un verdadero aporte al país. Por último, la investigación facilita que la institución universitaria entre en contacto y colaboración con las instituciones del mismo país y del continente y otros continentes estableciendo relación profesional entre investigadores e instituciones.

Un asesor idóneo favorece el desarrollo de competencias investigativas en los sujetos y aporta con ello, al posicionamiento institucional elevando la calidad de la enseñanza y la capacidad de innovación de una institución. Para ello, es necesario iniciar y sostener investigaciones que proporcionen información para la toma de decisiones en torno a cómo potenciar las competencias investigativas de los profesionales comprometidos con programas de Postgrado. Tal es el caso del propósito de esta investigación al analizar las experiencias en tres instituciones de educación superior, específicamente situadas en las escuelas de postgrado. con respecto a las asesorías de las tesis de los egresados.

Por todo lo mencionado anteriormente, surge la pregunta: ***¿cuáles son las percepciones con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis en tres casos diferenciados de escuelas de posgrado?***

Esta investigación es relevante ya que, como se ha podido analizar y demostrar en diversos documentos a nivel nacional, existe una baja producción de trabajos de grado y tesis. Una de las razones podría ser la una inadecuada supervisión del asesor, sin agregar otras posibles variables que confluyen igualmente. Por ello, es necesario revisar la labor del asesor y las dificultades para culminar de manera satisfactoria el trabajo de investigación. El rol del asesor de tesis es muy importante para la culminación de esta, y la finalidad a mediano plazo es que los asesores formen futuros investigadores.

Asimismo, en el Perú, no hay muchos estudios sobre la caracterización del rol del asesor de tesis. Tampoco se han encontrado evidencias de que los asesorados o el sistema de las escuelas de Postgrado evalúen a sus asesores de manera académica y administrativa. No hay formularios que permitan a los asesorados evaluar a sus asesores indicando elementos pertinentes que caractericen lo que tiene que ser buen desempeño del asesor. (Rosas, Flores y Valarino, 2006)

Un aspecto que queremos rescatar es que, a nivel internacional, en países como Estados Unidos, Australia, Reino Unido y parte de Europa, la función del asesor y las exigencias de su asesoría están mejor definidas y dan un marco más claro para la ejecución de su asesoría. Se nota en particular una abundancia de manuales que orientan el trabajo del asesor de manera detallada. Por otro lado, también contienen información específica respecto al asesorado. Se explicita sus responsabilidades durante la ejecución de su tesis detallándolas en distintos rubros (Fleming & Kowalsky, 2021).

La revisión de la literatura permite identificar diferentes problemas que enfrentan los estudiantes en la elaboración de sus tesis. En torno a ello, se ha desarrollado una serie de mitos desconcertantes acerca del rol de la investigación científica en los procesos formativos de pre y postgrado. Por ejemplo, se señala dificultad en la elaboración de la investigación en los plazos establecidos, imposibilidad de encontrar un asesor que maneje lo metodológico y disciplinar con la misma experticia, dificultad en la búsqueda de fuentes confiables y actualizadas, exigencias excesivas para la realización de los proyectos de investigación, etc., los cuales imposibilitarían la conclusión de los procesos investigativos.

Frente a este escenario, se abordó desde una perspectiva cualitativa el rol del asesor de tesis y sus dimensiones vinculadas a las competencias, estilos y funciones. Desde este estudio se pretende aportar en la construcción del perfil del docente asesor de tesis, es decir, proponer qué condiciones debe de tener el docente para cumplir el rol del asesor de tesis de manera satisfactoria.

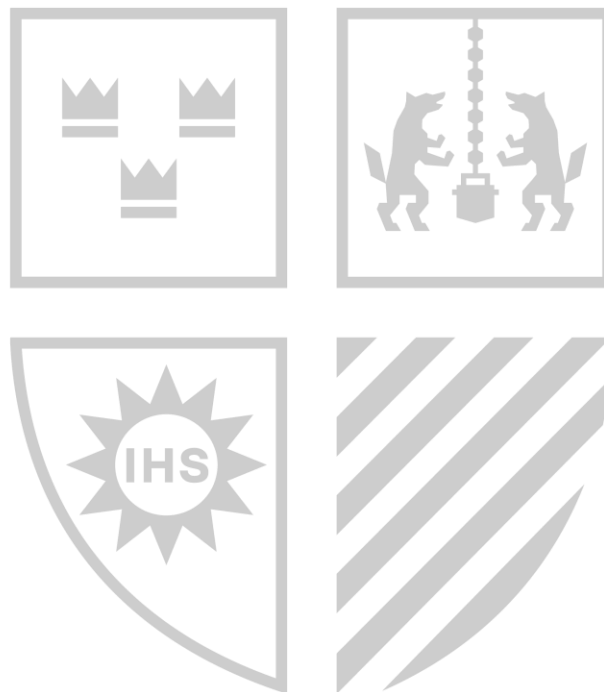
Los objetivos que guiarán esta investigación son los siguientes:

- Objetivo general: Analizar las percepciones que sostienen asesor y tesista con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis en tres casos diferenciados de escuelas de postgrado en educación de tres universidades privadas de Lima.
- Objetivos específicos:
 - 1) Describir analíticamente las competencias del asesor de tesis desde la mirada de los propios actores.
 - 2) Caracterizar los estilos de asesoría del asesor de tesis durante el proceso de elaboración de la tesis.
 - 3) Analizar las funciones del asesor y del tesista dentro del proceso de investigación.

La metodología que se utilizó corresponde al estudio de casos. Se utilizó como técnica principal la entrevista semiestructurada. Por otro lado, la investigación abre otras líneas de investigación, por ejemplo, cómo se lleva a cabo el proceso de acompañamiento de la tesis, la influencia de los asesores de tesis en el desarrollo de competencias de los asesorados, el proceso de evaluación de las asesorías, etc. Información que aproxima al investigador hacia una caracterización de la asesoría de la tesis en el ámbito del postgrado en el Perú.

Esta tesis consta de tres capítulos: el primer capítulo llamado “La Investigación y la Competencia Investigativa” da una mirada general sobre el enfoque por competencias en la universidad, la caracterización de la competencia investigativa, luego, se describe el rol de la universidad en la formación de la competencia investigativa. Otro punto que se desarrolla es la producción científica y la investigación, así como el proceso de elaboración de la tesis y su relación con los actores involucrados, el proceso de la asesoría o dirección de la tesis, por último, la relación asesor – asesorado.

El segundo capítulo desarrolla el marco metodológico. En este capítulo se explica cómo se realizó la investigación bajo la mirada de diferentes actores, la naturaleza cualitativa y los procedimientos propios del estudio de casos. El tercer capítulo trata sobre el análisis y discusión de los resultados, los cuales fueron confrontados con la teoría y los antecedentes de estudio. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se presenta el marco teórico donde el cual aborda información sobre la investigación y la competencia investigativa, el enfoque por competencias en la universidad, el rol de la universidad en la formación de la competencia investigativa, producción científica e investigación, actores y funciones del proceso de asesoría de la tesis de posgrado, dirección de la tesis, por último, la relación asesor - asesorado.

1.1. La investigación y la competencia investigativa

Apoyándose en la idea de que “Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe de ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador”, según la aseveración de Pitman & Maxwell (1992, p. 753, citados por Monje, 2011, p. 34), la finalidad de este capítulo es introducir el tema del enfoque por competencias que se viene dando en las universidades, la competencia investigativa, y los modelos de las universidades investigadas. Un aspecto para tener en cuenta es que todo asesor de tesis es considerado un investigador y su función es orientar a su asesorado a seguir convirtiéndose en un investigador independiente. A su vez tanto el asesor como su asesorado requieren poner en práctica sus competencias investigativas para culminar el trabajo de investigación.

1.1.1. Enfoque por competencias en la universidad

La educación basada en las competencias se orienta al desarrollo de las potencialidades individuales de los estudiantes con la finalidad que demuestren destrezas en la intervención futura en el campo laboral dando respuesta a las demandas que este requiere, las cuales se irán modificando con el transcurrir del tiempo. Dicho de otra manera, desde la educación la competencia se define como el conjunto de habilidades cognitivas , afectivas, físicas y sociales que facilitarán el desenvolvimiento profesional de la persona en contextos laborales cada vez más complejos. Las competencias llegan acercarse a la idea de un aprendizaje general, y tiene un triple reconocimiento basado en

sentido y valor de lo que se construye, los procesos implicados en la construcción y los actores involucrados.

Según López y Farfán (2019), la construcción de competencias no puede desarrollarse de manera aislada, sino que requiere una educación flexible y continua. La educación basada en competencias se centra, en primer lugar, en una experiencia práctica y en un comportamiento que integra diversos conocimientos para alcanzar los objetivos propuestos. En este enfoque, se articula perfectamente la teoría y la práctica, ya que la teoría se fundamenta en la práctica. Esto demanda la capacidad de analizar y resolver problemas, buscar alternativas de solución, trabajar en equipos multidisciplinarios y adaptarse a diversas situaciones.

Según Delors (1996), se proponen cuatro pilares fundamentales del aprendizaje que han sido retomados para integrar el concepto de competencia:

- a) Aprender a conocer: Implica la disposición y habilidad para ampliar continuamente los conocimientos, desarrollando la curiosidad y el pensamiento crítico.
- b) Aprender a hacer: Enfocado en la capacidad de aplicar los conocimientos para enfrentar y resolver situaciones de manera efectiva.
- c) Aprender a vivir juntos: Relacionado con la convivencia armónica, la empatía y el respeto hacia los demás, promoviendo la colaboración y el entendimiento mutuo.
- d) Aprender a ser: Orientado al desarrollo integral de la persona, fomentando la autonomía, la responsabilidad y el fortalecimiento de la identidad personal.

Según Balderas (2017, p. 25), apoyándose en el Proyecto Turing de América Latina, las competencias se definen como una combinación de atributos relacionados con el conocimiento y la comprensión, el saber actuar y el saber ser. Este enfoque no se limita únicamente a los contenidos teóricos de un área del conocimiento, sino que tiene la ventaja de centrarse en establecer las metas a alcanzar en la formación profesional, es decir, el "qué", mientras deja libertad en el "cómo", un aspecto fundamental en el contexto universitario, donde predomina la autonomía académica.

Martínez (2020), citando a Montenegro (2003), señala que ser competente implica saber hacer y saber actuar con pleno entendimiento de lo que se realiza. Esto conlleva comprender las acciones propias, asumir de manera responsable sus implicaciones y consecuencias, y transformar los contextos en favor del bienestar

humano. Sin embargo, el concepto de "competencia" no se limita a ejecutar o repetir mecánicamente ciertas acciones, incluso en el ámbito laboral o profesional. Se trata de dar sentido a las acciones mediante el procesamiento de información y la expresión actitudinal dentro de la sociedad. En este marco, el ser humano debe orientar su desempeño hacia la realización significativa de actividades y la capacidad de resolver problemas. Por otro lado, de acuerdo con González & Wagenaar (2004), la universidad debe de enfrentar los retos que la sociedad del conocimiento le demanda, incluso debe de adelantarse a estas. Los problemas que se presentan en esta sociedad tan cambiante necesitan de una respuesta inmediata lo que solo se va a obtener si se trabaja de manera transdisciplinar. La formación universitaria debería estar diseñada tomando como referencia las competencias que los alumnos deben de adquirir para que puedan integrarse a los intereses y necesidades que pide este nuevo milenio y puedan transformar su realidad para algo mejor. No obstante, las universidades deben de enfocarse en las competencias profesionales y ciudadanas que deben fortalecer en sus futuros egresados. Para ello, es importante definir mejor los problemas profesionales que enfrentarán y diseñar el proceso académico. Eso dará paso a que los estudiantes puedan transformar su sociedad y su entorno desde la acción crítica centrada en la reflexión de sus roles.

En los últimos tiempos, el enfoque por competencias ha introducido un gran cambio en el sector educativo, ya que está dirigido a orientar la formación de la persona como un buen ciudadano y profesional. Existen dos tipos de competencias: las específicas y transversales. La primera hace referencia a una profesión o a una disciplina determinada, mientras que la segunda hace referencia a las competencias relacionadas con el desarrollo personal que son comunes a muchas disciplinas (González & Wagenaar, 2004). El desarrollo de las competencias específicas es imprescindible para el buen desempeño profesional, por otro lado, las competencias transversales han alcanzado una gran importancia en las universidades, debido a que lo que se quiere lograr es formar profesionales capacitados para desarrollarse en una sociedad compleja que puedan enfrentar las demandas y necesidades de esta y responder idóneamente al constante cambio.

De acuerdo con Villardón-Gallego (2016), la universidad tiene la finalidad de entrenar a los estudiantes para que sean capaces de analizar situaciones y puedan enfrentar los problemas recogiendo y organizando la información más relevante. Este es un

entrenamiento constante que la universidad debe de hacer porque les permitirá a sus estudiantes asumir su propio aprendizaje y fortalecer su desarrollo profesional futuro. Entonces, las competencias genéricas brindan una base para un futuro desconocido que está conformado por múltiples y variadas situaciones. Por esta razón, estas competencias deben de constituir la finalidad educativa indiscutible de la educación superior.

1.1.2. La competencia investigativa

Teniendo en cuenta a Balderas (2017), la actividad de investigar es realizada por el hombre a lo largo de toda su existencia. En nuestra vida diaria la realizamos de manera intuitiva y espontánea, mientras que, en el ámbito académico, la realizamos mediante el método científico, y debemos de seguir una serie de pasos que están conectados entre sí. Realizar una investigación científica requiere los conocimientos de diversos aspectos, así como de diferentes habilidades y actitudes para su realización los cuales integrarán el concepto de competencia investigativa.

Empleando las palabras de Abella (2011), las competencias investigativas son el resultado de la formación idealizada que se plantea en el currículo, pero que aterrizan en los ejercicios que diseñan, elaboran e investigan los docentes y tutores para desarrollar estas competencias investigativas en sus estudiantes de maestría y posgrado. Dichos ejercicios buscan que los estudiantes puedan asimilar los procedimientos, realizar reflexiones y generar conocimiento de manera creativa a partir de preguntarse y preguntar sobre la realidad educativa. Según el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, la investigación debe de hacer referencia a la dinámica de la relación con el conocimiento que debe de existir en todos los procesos académicos. De lo que se trata es de reconocer que el aprendizaje es un proceso de continua construcción del conocimiento, que la enseñanza debe de ser objeto de reflexión sistemática entre la teoría y la experiencia pedagógica, y el docente debe de estar comprometido con el proceso de construcción, deconstrucción y sistematización del saber en un contexto de actualización permanente. En ese caso, el estudiante se apropiará y asimilará los saberes que el docente y él construyen en el camino del aprendizaje.

Por otro lado, la competencia investigativa se define como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que son importantes de tener para llevar

a cabo la elaboración de un trabajo de investigación. Si partimos de Rojas (1992), dicho autor afirma que, para desarrollar la competencia investigativa, es necesario que los alumnos pasen por un proceso donde puedan adquirir los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, con la finalidad de puedan construir conocimiento científico en un área determinada, y puedan expresar sus trabajos en forma oral y escrita y puedan participar en la aplicación de conocimientos a través de la practica transformadora.


Asimismo, Jaik (2013) formula que, para desarrollar las competencias investigativas, se debe de considerar los siguientes aspectos: la comprensión y aplicación pertinente de los postulados de los métodos de investigación, la instrumentación requerida por cada uno de ellos, la comprensión y aplicación de los métodos utilizados para recopilar, organizar, analizar e interpretar información cuantitativa y cualitativa, entre otros. Por otro lado, el mismo autor sostiene que solo adquiriremos la competencia investigativa realizando trabajos de investigación. Dicho de otra manera, no hay que perder de vista que el objetivo principal de los procesos de investigación científica es la búsqueda de nuevos conocimientos, con la finalidad de explicar diversos fenómenos u objetos del estudio, de igual manera, es una vía para profundizar y desarrollar nuevos conocimientos relativos a un tema determinado. Por ello, es necesario que las instituciones educativas cambien su manera de realizar investigaciones, partiendo de la preparación de los docentes en la enseñanza por competencias del área metodológica, de esta manera los nuevos profesionales podrán desarrollar sus competencias investigativas y colaborar con el desarrollo social y tecnológico del país.

Estas perspectivas articulan los conocimientos o saberes, las habilidades y destrezas para realizar o hacer tareas y actividades de distinta índole y se añadiría distintas disciplinas o áreas científicas como lo señala Delors (1987) y Balderas (2017), así como incorporar actividades relacionadas con el aspecto laboral, y los valores del ser humano para convivir armoniosamente.

Al referirse a las competencias investigativas, varios autores han elaborado listas de habilidades esenciales para un investigador. Estas incluyen el pensamiento crítico, la capacidad de identificar problemas, habilidades de comunicación tanto oral como escrita, un enfoque analítico, así como la capacidad de abstracción y de síntesis, entre otras. Así

mismo, Rivas (2011), describe dos modelos de competencia que todo investigador debe de tener, por ejemplo el modelo Berkeley y Parlingon:

Tabla 1: Modelos de competencias de un investigador

Modelo de Berkeley	Modelo de Parlingon
1.- Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina	1.- Competencias sobre filosofía y epistemología.
2.- Saber de áreas relacionadas con la disciplina.	2.- Competencias sobre el proceso de la investigación.
3.- Dominio de aspectos filosóficos sobre la epistemología.	3.- Competencias sobre técnicas de investigación.
4.- Habilidades de búsqueda de literatura.	
5.- Estrategia de diseño de investigaciones y la capacidad de llevarlas a cabo.	
6.- Conocimiento de métodos para la obtención de datos cuantitativos.	
7.- Conocimiento sobre la obtención de datos cualitativos.	
8.- Habilidad para entender y aplicar métodos cualitativos y cuantitativos.	
9.- Habilidades textuales de escritura, hacer resúmenes, gestionar los textos.	
10.-Habilidades retóricas: como persuadir y crear argumentos lógicos.	
11.- Habilidades para la expresión oral.	
12.- Habilidades computacionales.	
13.- Habilidades para la planeación y gestión del tiempo.	
14.- Saber cómo trabajar efectivamente con un supervisor.	
15.- Saber ganar apoyo de colegas, sujetos de investigación y otros apoyos.	
16.-Habilidad para participar en redes y crear contactos.	

17.- Conciencia de estándares: qué hace una buena o mala investigación.	
18.-Habilidad creativa, originalidad e innovación.	
19.- Inteligencia emocional	
20.- Constancia: Habilidad de mantener un alto ritmo durante grandes periodos de tiempo.	
21.- Habilidad de improvisar, encontrar los caminos para superar imprevistos.	

Fuente: Rivas (2011)

Como hemos visto, Rivas (2011), menciona estos dos modelos como base de un tercer modelo llamado LART, propuesto por él mismo. Es importante señalar que el modelo de Berkeley mezcla de manera inadecuada habilidades y rasgos de personalidad. Incluye aspectos como la inteligencia emocional, la capacidad para obtener apoyo de colegas y la creatividad o innovación, junto con habilidades como el establecimiento de redes de contacto y la improvisación. Sin embargo, estas últimas corresponden más a rasgos de personalidad, lo que hace que el modelo resulte inconsistente y algo confuso.

Aunque el modelo de Partington es más claro e interesante, se considera fundamental que todo investigador cuente con una formación sólida en filosofía y epistemología. Dado que el conocimiento científico y los aspectos éticos son esenciales, enfocarse únicamente en el dominio de técnicas específicas resulta problemático, ya que estas evolucionan con el tiempo. Por lo tanto, limitarse a las técnicas mencionadas puede ser restrictivo y discutible.

Rivas (2011), considerando las debilidades de los dos modelos anteriores antes descritos, propone el modelo LART de competencias que todo investigador debe de tener, estas son nueve y son las siguientes:

Tabla 2: Las nueve competencias de un investigador Modelo LART 2011

MODELO LART
1.- Saber plantear un problema.
2.- Saber elaborar un marco contextual.
3.- Saber revisar el estado del arte.
4.- Saber crear y validar instrumentos de recolección de datos.

5.- Saber construir y validar modelos.
6.- Saber dominar técnicas de análisis de datos.
7.- Saber dominar el estilo de redacción científica.
8.- Saber presentar trabajos de investigación en congresos.
9.- Saber idiomas y conocimientos de arte y cultura universal.

Fuente: Rivas (2011)

Este listado de competencias demuestra que el investigador debe desarrollar estas habilidades tanto durante su proceso de investigación como a lo largo de toda su formación académica. La descripción de los modelos de competencias que todo investigador debería poseer puede servir como base para que cada institución defina el perfil de investigador que busca formar. En este sentido, para esta investigación se ha adoptado la postura de Rivas, ya que este autor identifica limitaciones en los modelos de Berkeley y Parlington, y propone el modelo LART. Este enfoque combina elementos de ambos modelos y añade componentes novedosos que resultan interesantes y útiles para nuestra investigación.

1.2. El rol de la universidad en la formación de la competencia investigativa

De acuerdo con Zhang & Hyland (2021), las interacciones que surgen entre asesor y asesorado están enmarcadas e influenciadas por el contexto institucional. Los participantes tienen ciertas expectativas sobre el encuentro, sobre sus funciones, los propósitos del evento y conocimiento más generales.

En este apartado se presenta el modelo de competencias que desarrollan tres universidades particulares de la ciudad de Lima que cuentan con escuelas de posgrado, cuyos asesores y asesorados conforman los casos del presente estudio.

1.2.1. Caso 1:

Esta es una universidad privada, de corte religioso, y así como lo señala su misión, dicha institución está comprometida con la fe y la justicia. Tiene como objetivo la búsqueda de la “excelencia en la formación humana y profesional para lograr una

sociedad, libre, inclusiva y sustentable” y esto lo realiza a través de su modelo educativo ya que ofrece “una educación personalizada de calidad, ética, creativa con responsabilidad social, respaldada en la investigación, en la reflexión colectiva y en la acción comprometida frente a los problemas de nuestro tiempo, y promueve el bienestar individual y colectivo” (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2018)

El modelo educativo de dicha institución nos presenta cinco principios:

- a. Servicio de la Fe y la promoción de la justicia
- b. Cuidado personal y del sujeto moral
- c. Dialogo intercultural e interreligioso
- d. Sentido crítico y creativo
- e. Excelencia al servicio del bien común

El modelo educativo de esta universidad está fundamentado en el modelo ignaciano, con un enfoque humanista que coloca en el centro e integra la persona en su totalidad. El humanismo promovido se refleja en una formación integral que reconoce la dimensión trascendente del ser humano, destacando que este enfoque no es antropocéntrico. Sin trascendencia, el ser humano carecería de un discurso elaborado sobre los demás y la naturaleza, y no existiría un futuro para la convivencia.

El modelo pedagógico de la universidad se articula en tres grandes ámbitos: la formación (proceso de enseñanza-aprendizaje), la investigación (generación de conocimiento) y la incidencia (transformación del entorno). Estos tres componentes están interrelacionados y cada uno apoya la propuesta educativa de la institución.

Además, los planes de estudio integran de manera dinámica los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes desde la centralidad del ser humano. Bajo el modelo ignaciano los profesionales ponen al servicio de otros su compromiso, su desempeño competente y compasivo. Además, la educación ignaciana busca transformar la manera de pensar, actuar y entender la vida, promoviendo el crecimiento de la calidad humana y la formación en valores.

Dicha propuesta pedagógica combina cuatro saberes que se articulan en los distintos espacios formativos:

- a) Saber ser/sentir
- b) Saber hacer
- c) Saber “saber”

d) Saber convivir

Así mismo, los ejes de formación son los núcleos temáticos que guían la propuesta curricular de la Universidad y estos son:

- a) Eje propedéutico: Aquí se busca que el estudiante adquiriera herramientas básicas que le ofrecerán una plataforma desde donde podrá acceder a los conocimientos de su carrera.
- b) Eje de investigación: Se provee al estudiante los instrumentos técnicos, se le ofrece las últimas tecnologías y le permite desarrollar las habilidades requeridas para explorar la realidad y proponerse como fin último el despliegue de la verdad.
- c) Eje científico – humanista: Se propone al estudiante el espacio idóneo para comprender los grandes procesos históricos – culturales que configuran a la humanidad y sus producciones.
- d) Eje de especialidad: El estudiante incorpora los saberes generales y específicos propios de su formación profesional. (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2018)

Estos ejes están vinculados entre sí y su fin es dirigirse hacia el bien común y a la justicia social.

1.2.2. Caso 2:

Esta es una institución privada de corte empresarial y su modelo de formación por competencias implica principios para la calidad educativa. Esta institución propone un modelo curricular centrado en el estudiante, su propósito fundamental es desarrollar competencias, aplicando metodologías de enseñanza y de evaluación participativas desde un nuevo rol del docente. Por otro lado, la excelencia educativa tiene como fin desarrollar una cultura de evaluación y gestión para la innovación y mejora continua. Dicha formación por competencias se orienta a formar emprendedores bilingües con responsabilidad social, deben de tener sólidos principios éticos y morales, capaces de generar y gestionar propuestas creativas productivas, técnicas y sociales que contribuyan al desarrollo sostenible del país. (Universidad San Ignacio de Loyola, 2021). Teniendo como base lo anteriormente mencionado dicha universidad ha podido definir su propio decálogo para la calidad educativa:

Tabla 3: Decálogo de la Calidad Educativa

Logro de competencias para la vida	El estudiante adquiera competencias que le permitan un óptimo desempeño personal, profesional y social.
Participación activa del estudiante en su aprendizaje	El estudiante pasa de ser un receptor pasivo de contenidos y conocimientos a asumir un rol transformador activo. Genera ideas, soluciona problemas, diseña e implementa proyectos, elabora productos, realiza investigaciones y se comunica en forma adecuada, como parte central de su proceso de aprendizaje.
Autonomía del estudiante	Se propicia el desarrollo de la autonomía del estudiante, impulsando su protagonismo en el proceso formativo, para lograr autoregular y motivar su aprendizaje a lo largo de toda su vida.
El docente orientador y especialista	Nuestros docentes poseen las competencias para cumplir su rol como educadores y un amplio dominio de su materia, aplicando diversas estrategias metodológicas y de evaluación que potencian el proceso formativo, lo que les permite generar experiencias de aprendizaje estimulantes, que brindan confianza, motivan y guían a los estudiantes a vivir experiencias de aprendizaje activo dentro y fuera del aula, orientadas al logro de competencias para la vida.
El docente investigador	Los docentes realizan investigaciones en su área de especialidad que se concretan en conocimientos o propuestas aplicadas, desarrollos tecnológicos y consultorías, así como innovaciones pedagógicas documentadas que divulgan nuevas formas de realizar su labor docente y, por ende, contribuyen al crecimiento y avance continuo de la comunidad universitaria en su conjunto.
Diseño curricular integrado a nivel de curso, carrera e institución	Los cursos y programas se diseñan integrando las competencias, las metodologías de enseñanza, los métodos e instrumentos de evaluación y otros factores del entorno, en coherencia con las demandas del mercado, los valores institucionales y los requerimientos del

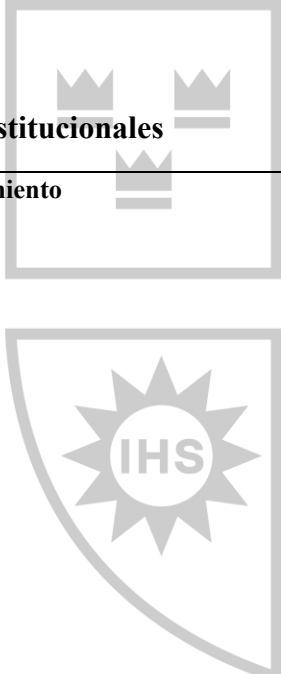
	<p>siglo XXI. En esta propuesta curricular se considera el tiempo que el estudiante necesita para aprender de forma activa y autónoma, a fin de lograr las competencias generales, estratégicas y profesionales que debe alcanzar.</p>
<p>Ambiente para el aprendizaje y la investigación</p>	<p>La institución, en todos sus niveles, destina recursos tangibles e intangibles para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje activo, autorregulado y orientado al logro de competencias, donde los docentes generan experiencias de aprendizaje y un clima de confianza con los estudiantes, motivándolos, estimulándolos y guiándolos en todo el proceso formativo.</p>
<p>Compromiso con la sociedad y el desarrollo sostenible</p>	<p>Las experiencias de aprendizaje de los estudiantes propician, en conjunto, un impacto positivo tangible en diversos entornos, como la familia, la comunidad, el medio ambiente y el mercado laboral.</p>
<p>Evaluación integral y permanente para el logro de competencias</p>	<p>Una cultura de evaluación establece un sistema coherente alineado a los objetivos institucionales. El trabajo de evaluación -al ser integral- debe involucrar a los docentes en acciones pedagógicas para facilitar el aprendizaje; a los estudiantes, en su reflexión sobre el proceso de logro de las competencias; y a los padres de familia, en el acompañamiento de la formación profesional de sus hijos. La evaluación permanente permite la asimilación gradual del aprendizaje, la adquisición progresiva de las competencias y recibir información sobre los resultados de aprendizaje, empoderando a la institución hacia la mejora continua.</p>
<p>Calidad educativa como eje para la toma de decisiones</p>	<p>La calidad educativa es el eje que fundamenta la toma de decisiones a todo nivel de la institución y sustenta los planes estratégicos de las distintas áreas, en base a los resultados de la evaluación integral. Se propicia la generación de información y la adopción de acciones para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo,</p>

	en el marco de un sistema que se retroalimenta de forma constante para la innovación y mejora continua.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: <https://www.calameo.com/read/0024975855f1f74f46f6c>

Por otro lado, dicha institución tiene cuatro pilares institucionales que serán mencionados a continuación y que son parte del paradigma filosófico, un estilo de vida, que en todos los niveles de la educación y en sus proyectos buscan fortalecer emprendimientos que promuevan el progreso personal y social, así como el desarrollo sostenible del país.

Tabla 4: Pilares Institucionales

<p>Emprendimiento</p> 	<p>El espíritu empresarial es nuestra permanente fuente de inspiración y uno de los rasgos distintivos de la educación de nuestros estudiantes. Cultivamos una cultura emprendedora, construida sobre una sólida base ética y moral, que promueve la innovación, el liderazgo, la competitividad y la creación de valor, y permite a los estudiantes poder identificar y aprovechar al máximo las oportunidades de negocio.</p>
<p>Investigación y desarrollo</p>	<p>Apostamos por un desarrollo nacional inclusivo y sustentable a través de una educación que prioriza la investigación y la innovación tecnológica en los diferentes ámbitos del conocimiento y su transferencia a la sociedad. Asimismo, en cada país que operamos, promovemos un saber profundo de las características locales, un sentido de pertenencia, el orgullo de la propia cultura, así como la gestión eficiente de los recursos. De esta manera, se promueve la formación de ciudadanos</p>

	comprometidos con el desarrollo local y que poseen una visión amplia e integral de su realidad.
Sostenibilidad Emprender es responder	Estamos comprometidos a contribuir al desarrollo social y la mejora de la calidad de vida de las personas con menores ingresos. Al poner en práctica la solidaridad, nuestra Universidad lleva a cabo actividades orientadas hacia el desarrollo sostenible y genera, en nuestros jóvenes, plena conciencia y sensibilidad sobre sus responsabilidades como ciudadanos con el fin de superar la desigualdad, combatir la pobreza extrema y promover la inclusión.
Globalización	Nuestra visión global permite a nuestros estudiantes desarrollarse con eficacia y eficiencia en cualquier parte del mundo. 270 alianzas estratégicas con instituciones académicas de todo el mundo, la presencia corporativa en diversos países y ser una institución bilingüe permiten a nuestra organización ofrecer una educación con visión global, y con los más elevados estándares internacionales.

Fuente: <https://usil.edu.pe/pilares-institucionales>

1.2.3. Caso 3:

El modelo educativo del caso 3 está diseñado para orientar y definir la manera en que se concibe la acción educativa. Este modelo pone en el centro la formación y el desarrollo integral de las estudiantes, basándose en la pedagogía de Santa Magdalena Sofía Barat. Esta filosofía se centra en el equilibrio entre las destrezas físicas, el control emocional, la imaginación y la memoria quien destacó la importancia del equilibrio físico y emocional. El cultivo de la imaginación y la memoria se convierten en expresión de la inteligencia, así como la voluntad, en el escudo para enfrentar las condiciones de la vida cotidiana sobreponiendo la fe. Inspirada en la espiritualidad del Sagrado Corazón, esta perspectiva busca unir razón y corazón, dos elementos esenciales para el desarrollo humano: la cognición y el afecto. Como universidad católica, se prioriza la búsqueda de la verdad, integrando la investigación científica, tecnológica, social y cultural, y

reflexionando profundamente sobre el significado de la existencia humana. La institución promueve una pedagogía activa y personalizada, orientada a ofrecer una educación transformadora centrada en las estudiantes, que les permita construir su aprendizaje de manera personal y en constante evolución.

1.3. Producción científica e investigación

Empezaremos con definir qué es la investigación científica. De acuerdo con Maturana (2016), es un proceso de representación creativa e innovadora que tiene como finalidad encontrar respuesta a los problemas significativos para la humanidad y puedan enriquecer dicho proceso que está caracterizado por ser reflexivo, sistemático y metódico. Así mismo, el proceso de investigación científica se va a desarrollar a través del vínculo que se da entre el investigador y su objeto de estudio, ello lo realizará con el fin de responder a las necesidades de la sociedad. No obstante, hay que tener en cuenta que en este proceso es el sujeto que se encamina a obtener cierto conocimiento que tiene ciertas características y naturaleza, y así se considerará a la investigación como una disciplina universal, generadora de conocimiento y que es fundamental para todas las áreas del quehacer humano.

Luego de esta definición, se tratará sobre la producción científica en la región de América Latina para después analizar la situación en el Perú.

1.3.1. Producción científica: artículos indexados

Hernández (2014) afirma que nos encontramos en un proceso acelerado de cambio en la geografía de la ciencia tanto a nivel mundial como latinoamericano. Los datos que se analizarán hacen referencia al periodo entre 1996 y 2012, lo que le interesa al autor del estudio es analizar los cambios producidos entre estas dos fechas. Las regiones tradicionales de producción científica, como Europa Occidental y Norteamérica, continúan aumentando su producción, aunque a un ritmo más lento en comparación con otras partes del mundo. En particular, Asia, América Latina, Europa Oriental y Oriente Medio han experimentado un crecimiento significativo en el número de publicaciones en índices internacionales, y sus autores también contribuyen con artículos en revistas de alto prestigio a nivel global.

Mientras que el Perú ha sido uno de los países de la región con mayor incremento de la producción científica entre 1996 y el 2012. El Perú ha producido 164 documentos indexados en 1996 a más de 1,200 en el 2012. Ello significa un incremento de 7.3 veces la producción original, es el tercero más alto de la región, después de Colombia y Haití. Dichos datos que son positivos para nuestro país no deben llevarnos a un triunfalismo, sino que debemos de seguir trabajando en realizar publicaciones. Sin embargo, en el Perú sigue entre los países de la región con menor productividad científica, tanto en relación con su población como respecto de su riqueza. Dicho país en comparación con otros países se encuentra lejos de liderar la región e incluso está por debajo del promedio latinoamericano (Hernández, 2014).

En paralelo Bermúdez (2013) afirma que el Perú es uno de los países que menos invierte en Investigación y Desarrollo (I+D) y que países como Brasil y Chile invierten mucho más que el Perú. Dicho indicador nos puede hacer pensar porqué estos países se encuentran en una mejor posición que el Perú y cómo es que estas actividades de investigación científica han aportado beneficio al país. Por otro lado, si comparamos a países como Sudamérica con EE. UU. o Canadá, nos vamos a encontrar, que a nivel de la región, el porcentaje asignado a I+D es muy bajo todavía. Todo ello, hace pensar que la falta de inversión en producción científica podría ser un factor común o cultural de la propia región.

Al analizar la producción peruana se descubre que, a pesar de haber habido un incremento en los documentos indexados, la participación porcentual a nivel internacional sigue siendo muy limitada. Durante el periodo de 1997 a 2012, la producción científica de nuestro país en ninguna área de conocimiento supera el 3%, observándose además una disminución en la producción de ciencias sociales a nivel regional. Estos datos reflejan la limitada influencia de Perú en la producción científica de la región. Focalizándonos en los estudios sociales, esta tendencia se confirma, ya que estas disciplinas tienen un impacto global reducido en la producción nacional. Las áreas de ciencias sociales, economía y humanidades representan menos del 8% del total de documentos indexados del país en todas las disciplinas. Esto evidencia que Perú tiene una baja productividad científica y que el crecimiento de publicaciones indexadas es bastante lento. Sin embargo, la productividad sigue siendo muy baja (inferior al promedio regional) y también ha descendido la participación porcentual con respecto al total de la

producción regional. La medicina sigue siendo el área de conocimiento con mayor producción científica, mientras que las ciencias sociales su producción científica es más limitada. En el caso de la economía y las ciencias sociales, los porcentajes están ligeramente por encima del promedio internacional, pero aun así por debajo del 5%. (Bermúdez, 2013).

De acuerdo con Hernández (2014), el Perú es uno de los países de América Latina que ha crecido con relación al número de documentos indexados que publicaban a finales de los años noventa. Y solo fue superado por Colombia. Pero a pesar de todo, la productividad de nuestro país sigue estando por debajo de lo que se esperaría, a su vez, la participación en las ciencias peruana es muy baja y no supera el 2%. Esto se vincula con las deficiencias de las actividades científicas que realizan las universidades. Las universidades peruanas muestran un alto nivel de especialización y dependen en gran medida de la colaboración internacional para poder publicar en revistas indexadas. Esta situación se debe, en parte, a las limitadas posibilidades de las revistas nacionales para contar con publicaciones que cumplan estándares internacionales. Esta situación es aún más notable en las universidades ubicadas fuera de Lima, aunque también ocurre en la capital. Las excepciones son escasas y relativas.

1.3.2. Producción científica: tesis

A parte de realizar publicaciones indexadas, otra forma de realizar investigación es mediante la tesis.

De acuerdo con Díaz & Sime (2016), dicho producto es una tradición histórica universitaria que da una legitimación a la relación que se tiene entre el conocimiento y la escritura. Este conocimiento debe expresarse utilizando un código particular, conocido como género académico, que implica una forma específica de argumentar y redactar dicho razonamiento. La tesis es un documento público, accesible y sujeto a la crítica externa, que evidencia el éxito de un proceso de investigación y cumple con las normativas definidas por los gobiernos y las universidades correspondientes. Representa el trabajo individual, intensivo y desafiante que caracteriza los programas de posgrado, además de involucrar el desarrollo de competencias intelectuales complejas, como la autoestima y la autoeficacia.

El estudiante que redacta la tesis adopta tres roles: escritor, investigador y especialista. Como escritor académico, está condicionado por una tradición académica que influye en su estilo de escritura, la cual determina su forma de acercarse o distanciarse del tema. En su rol de investigador, a través de la tesis, el alumno se legitima ante la comunidad académica. Y en su posición de especialista, profundiza en el conocimiento de su campo de estudio, lo cual, en el contexto de maestrías o doctorados, lo posiciona como un experto, respaldado por la amplitud y profundidad de la revisión de literatura que presenta (Díaz & Sime, 2016).

En estos últimos tiempos ha crecido el interés por estudiar tesis de doctorados en dos sentidos: el primero se ha enfocado como evidencia de la producción científica y generar conocimiento. En este punto, las tesis serían un referente para determinar los patrones de la productividad de las universidades tanto de los programas como de los directores de las tesis doctorales. El segundo punto, es que las tesis se estudian como evidencia directa de la calidad de un programa académico a nivel de posgrado.

Para el caso peruano, podríamos afirmar que la tesis de doctorado responde más a una orientación profesionalizante que de investigación. Esta afirmación necesita ser respaldada con más evidencia obtenida del análisis de otras secciones de las tesis que no fueron incluidas en este estudio. En el contexto peruano, las tesis de doctorado en educación presentan importantes debilidades, entre ellas la ausencia de una comunidad nacional de investigadores en el área educativa que establezca y regule estándares de calidad para la producción de conocimiento. Esto se expresa en la inexistencia de grupos universitarios de investigación en educación y que pueda permitir la acumulación de conocimientos sobre diversos temáticos específicos en la cual puedan participar docentes y alumnos de nivel de doctorado (Díaz & Sime, 2016).

Para concluir, hemos tomado autores como Maturana, Hernández y Bermúdez debido a que nos dan una amplia visión de cómo se está llevando a cabo la investigación en América Latina y en el Perú. Si bien hemos mejorado un poco esto no nos debe de llevar a triunfalismos ya que como país nos falta recorrer mucho más. Consideramos muy importante la relación Estado-Sociedad-Universidad porque, es en la Universidad donde se deberían de llevar a cabo las investigaciones que van a beneficiar a la sociedad, pero

ello debe de contar con el apoyo del Estado. La meta del país debería de ser que el Estado en su PBI interno aumente más dinero para desarrollar las investigaciones.

Sin embargo, sin querer irnos por otras líneas, consideramos muy importante la realización de la tesis de maestría y doctorado debido a que van a producir un nuevo conocimiento o contribuir a una línea de investigación, es por eso, que el asesoramiento es muy importante para que el asesorado logre su objetivo, pero que no solo se quede con la realización de la tesis, sino que la finalidad sea publicar para difundir el nuevo conocimiento.

1.4. Actores y funciones del proceso de asesoría de la tesis de posgrado

La asesoría tiene que se vista como un proceso formativo, y tiene que haber una participación activa y responsable entre ambos agentes. Así como se sustenta en esta cita:

La asesoría constituye un recurso valioso, que permite conducir un mejor proceso formativo, si se reconoce el papel protagonista del asesor y el asesorado, porque si no existe una participación responsable y conjunta, no se puede llevar a cabo dicho proceso satisfactoriamente. (Carruyo, 2007)

Partiendo de dicha cita se puede deducir que el proceso de elaboración de la tesis, como el proceso de la asesoría misma es necesaria que la relación entre el asesor y el asesorado sea muy buena debido a que va a permitir un buen desarrollo de la investigación. Es importante que el asesor sepa dirigir las asesorías teniendo en cuenta la opinión de su asesorado, ese es un aspecto muy importante para considerar. A su vez en este apartado se va a tratar sobre los estilos de asesoramiento, este punto también es importante ya que el estilo que tenga el asesor va a marcar todo el proceso de la asesoría.

1.4.1. Proceso de la elaboración de la tesis

Para Mamani (2018), las diversas investigaciones han revelado que para culminar los trabajos de investigación y llegar a realizar una publicación, es muy importante la experiencia y las competencias del asesor. Nos preguntamos: ¿cuáles son las competencias que debe de tener un asesor de tesis?, ¿qué es un asesor de tesis? Para Doğan & Bıkmaz (2015), los supervisores de tesis son personas que van a proveer de su tiempo, experiencia y soporte a su asesorado para que desarrollen sus habilidades

investigativas durante el proceso de investigación. Además, los asesores guían al estudiante para que prepare una tesis aceptable y que cumpla con los estándares propuesto por la casa de estudios.

Se ha evidenciado a lo largo de la historia de los posgrados que la relación entre el supervisor de tesis y el asesorado tiene un importante rol en la realización de desarrollo profesional, cognitivos y emocionales. Las actitudes positivas que debe de poseer todo supervisor de tesis desde el punto de vista de los tesisistas es que tenga coraje, que estén bien informado, que sea confiable y que comparta sus investigaciones.

Siguiendo con los autores antes mencionados, afirman que los supervisores que tienen un punto de vista positivo y experiencia también influyen en el proceso de asesoría. Otras cualidades que debe de tener el asesor es que sea un buen oyente, que apoye la discusión en la problemática de la investigación cuando sea apropiado y debe de proveer retroalimentación y soporte. Por otro lado, debe de ser afectuoso, tener una conexión académica íntima y eso es lo que se esperaría de un supervisor de tesis (Doğan & Bıkmaz, 2015).

Asimismo, dichos autores afirmaron que en la investigación en la que se estudian los factores que afectan la relación entre los estudiantes de posgrado y los directores de tesis, es que los directores de tesis tienen un efecto significativo en los estudiantes de posgrado al brindarles una lección de integridad relacionada con los actos virtuosos y brindar una orientación que esté relacionada con la creencia del supervisor en los estudiantes, que los valore como humanos, vea al estudiante como su futuro colega y comunique, con pertinencia, los aspectos privados e íntimos, eventos sociales y visión del mundo que quedan más allá de la relación docente.

Por otro lado, autores como Coromoto (2009) sostienen que el elaborar y presentar un trabajo de tesis tiene como un primer objetivo conseguir un requisito legal para terminar la currícula de una carrera, así mismo, el realizar una tesis implica brindar un aporte para esclarecer alguna cuestión interesante. El realizar una tesis es una labor que tiene una gran importancia tanto para la formación académica y profesional de la persona que la elabora, en este caso, el asesorado de una u otra forma está demostrando el manejo de técnicas y metodologías de investigación, de la misma manera tiene un

conocimiento profundo y específico sobre su tema a investigar. Y ello lo hace ya conocedor de su tema, así como especialista.

Así mismo sostiene Rosas, Flores & Valarino (2006), el elaborar una tesis le permite al estudiante adquirir una serie de herramientas que lo forman hacia las demandas sociales y económicas, con un alto grado de responsabilidad y conocimiento teórico-metodológico para la solución de problemas. Los estudiantes enfrentan numerosos desafíos al elaborar su tesis, lo que ha dado lugar a varios mitos confusos sobre la investigación científica. No hay una fórmula mágica, solo una estimación de tiempo y una estructura específica a seguir. Dado el valor de realizar una tesis, que implica dedicación, esfuerzo y una contribución académica significativa, es natural que surjan diversas dificultades. Por ello, el proceso no debe ser llevado a cabo únicamente por el estudiante, sino que requiere la guía de un asesor. Sin embargo, a pesar de la importancia de esta asesoría, no existen directrices claras o precisas para su desarrollo.

Entonces este proceso de elaboración de tesis debe de estar guiada por un asesor. Para empezar este proceso es muy importante tener en cuenta lo que plantea Rietveldt de Arteaga & Vera (2012), el primer punto con que se empieza es investigar, y ello significa, establecer contacto, generar procesos de relación con otros participantes y con los investigadores de las instituciones. La realización de esta actividad exige una interacción continua con los grupos de investigación, con el objetivo de generar, compartir y modificar la realidad a partir de los descubrimientos obtenidos en el objeto de estudio. Además, la elaboración de una tesis es un proceso complejo que no solo involucra aspectos cognitivos y metodológicos, sino también factores personales como la actitud, la motivación, la disponibilidad de tiempo y recursos. Asimismo, los factores institucionales juegan un papel clave en el desarrollo del proceso de tesis.

Para realizar una tesis es necesario seguir una serie de componentes, para ello nos basaremos en Muñoz (2015):

a) Introducción: En esta sección se presenta formalmente el trabajo de investigación, proporcionando una descripción concisa del tema y la problemática a estudiar. También se exponen los objetivos, la hipótesis planteada y la metodología que se empleará para probarla. Se incluyen los fundamentos teóricos y empíricos de la investigación, así como un breve panorama de lo que el lector encontrará en cada capítulo de la tesis.

b) Resumen: Es una síntesis de los logros alcanzados durante la investigación, destacando los aspectos más relevantes del estudio y los resultados obtenidos.

c) Contenido Capitular: Se recomienda que al inicio de cada capítulo se incluya una breve descripción de lo que se abordará en él. Al final, es útil presentar un resumen que resuma los puntos clave tratados. Además, es importante que cada tema principal de la tesis sea tratado en un capítulo único. Los capítulos deben estar interconectados, asegurando que ningún tema quede incompleto o que algún capítulo sea demasiado corto.

d) Conclusiones: Esta sección es donde el investigador presenta los hallazgos más importantes obtenidos durante la investigación. Es la parte clave de la tesis, ya que permite comprobar o refutar la hipótesis planteada en base a los resultados. También se incluyen las aportaciones realizadas a la disciplina estudiada y, si es posible, recomendaciones útiles sobre el problema tratado. Las conclusiones se escriben al final de la tesis.

e) Bibliografía: En esta parte se registran todos los documentos consultados a lo largo de la investigación. Se deben incluir únicamente aquellos que fueron efectivamente utilizados durante el desarrollo del trabajo.

1.4.2. Proceso de asesoría de la tesis

Esta investigación se desarrolla en el marco de dos dimensiones: La asesoría como experiencia vinculante y la asesoría como proceso académico.

a. Asesoría como experiencia vinculante

Según Sime y Revilla (2012), la asesoría de tesis se entiende como una experiencia formativa estructurada que desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias investigativas evaluables en el estudiante, logrando la elaboración de una tesis que cumpla con los estándares propios de un nivel de maestría o doctorado. Como vemos, el asesorado en su proceso de asesoría debe desarrollar sus competencias investigativas y personales para ingresar al mundo académico. Por otro lado, la asesoría representa un proceso de interacciones entre el asesorado y su asesor, su finalidad es orientar a su asesorado en el desarrollo de la tesis. Por eso estos autores destacan tres roles que todo asesor debe de tener: motivador, orientador y evaluador.

A lo largo del proceso, el asesor tiene la responsabilidad de motivar a su asesorado para que enfrente con éxito las demandas propias de la investigación de su tesis y logre completarla. Por ello, es fundamental que el asesor sea un comunicador efectivo y atienda también al bienestar emocional del estudiante. Además, el asesor debe proporcionar orientación teórica y metodológica que facilite el desarrollo de la investigación, evitando que el asesorado se desvíe o cometa errores en sus decisiones investigativas o en su productividad.

El asesor debe desempeñar un rol evaluador, ya que, durante el proceso de asesoría, ayuda al asesorado a reconocer sus fortalezas en habilidades comunicativas y a identificar las dificultades que enfrenta, brindando soluciones de manera asertiva. Según Sime y Revilla (2012), estos tres roles son considerados fundamentales, aunque no excluyen la posibilidad de que existan otros roles adicionales.

Para Carruyo (2007), la asesoría nos permite conducir un mejor proceso formativo, si se llega a reconocer el papel protagonista del asesor y el asesorado, porque si no existe una participación conjunta y responsable no se puede llevar a cabo dicho proceso satisfactoriamente. Este proceso implica una serie de características y condiciones académicas, profesionales y personales que lo convierten en un desafío complejo y valioso. La asesoría, como parte fundamental, no solo es un proceso formativo, sino que también contribuye a la generación de conocimiento y a la capacitación en investigación. Sin embargo, aún no existen directrices suficientemente claras para llevar a cabo este proceso de manera óptima.

Esta dimensión es vista desde un proceso más personal entre el asesor y su asesorado.

b. Asesoría como proceso académico

Para Hernández & Jiménez (2016), la asesoría es concebida como un proceso que permite desarrollar competencias para la investigación como parte del crecimiento académico y constituye un aprendizaje permanente a lo largo de la formación profesional y posterior a ella.

La asesoría de tesis es un proceso de enseñanza-aprendizaje que culmina exitosamente con la graduación del estudiante. Según Carruyo (2007), las asesorías en programas de maestría representan un gran desafío y constituyen un elemento clave en la formación de posgrado. Este proceso requiere condiciones adecuadas para su funcionamiento y aborda aspectos formativos esenciales, particularmente en un contexto de creciente demanda en los posgrados.

El propósito principal de la asesoría es brindar orientación especializada que permita al estudiante identificar elementos y herramientas académicas necesarias para alcanzar objetivos propuestos. Este proceso debe ser eficiente, contribuyendo al desarrollo de las competencias necesarias para completar el programa de estudios. Además, fomenta habilidades clave para la investigación y permite una rápida integración al mercado laboral, maximizando el aprovechamiento de los recursos institucionales y fortaleciendo la calidad de la formación académica e investigativa.

La asesoría brindada a los estudiantes de postgrado se caracteriza por poner al alcance de los tesisistas herramientas que le permitan afrontar retos que la sociedad demanda. Ello implica experticia y alto grado de conocimiento para enfrentarse con destreza al ambiente laboral. La asesoría es un proceso formativo, sistémico y cualitativo que conducirá al asesorado a tomar las mejores decisiones en cuanto a su proceso formativo, la producción de conocimiento y el fortalecimiento de nuevas competencias profesionales. La asesoría es un proceso formativo debido a que desarrolla habilidades y destrezas en los tesisistas y asesores Carruyo (2007).

El rol de un asesor competente es esencial a lo largo de todo el proceso de asesoría. Su principal objetivo es apoyar la formación del estudiante, empleando herramientas metodológicas y técnicas especializadas propias del área o disciplina de investigación, para garantizar el desarrollo exitoso del proyecto y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Esta labor abarca desde la selección y delimitación de un tema adecuado, la solución de los problemas que surjan durante la investigación, hasta la obtención de respuestas a la pregunta de investigación planteada y la defensa del trabajo final. Coromoto (2009) plantea que el proceso de asesoría debe ser consciente y flexible, adoptando un enfoque andragógico que trate al tesisista como un adulto. Además, resulta necesario replantear el rol del asesor considerando los procesos propios de la educación

de adultos, quienes participan activamente y determinan su propio ritmo de aprendizaje. Este proceso debe caracterizarse por una interacción continua y constante, a través de consultas que permitan orientar, intercambiar ideas y reflexionar, facilitando el progreso del proyecto de investigación hasta su culminación y presentación final.

El proceso de asesoría debe ser eficiente para favorecer la formación de alumnos críticos y reflexivos, promoviendo al mismo tiempo las características esenciales en el desarrollo de un programa. Durante las consultas, es fundamental que se realicen análisis y reflexiones entre el asesor y el tesista, con el fin de desarrollar o aportar al desarrollo de un contenido específico de investigación. Es crucial que, antes de cada consulta, ambas partes reflexionen sobre los avances alcanzados, de modo que se pueda guiar y agilizar la interacción y comunicación entre ambos. Dependiendo del tipo de investigación y el área de estudio, el proceso de asesoría debe de incluir una serie de etapas (Coromoto, 2009).

Es fundamental considerar que la formulación de la pregunta de investigación es una de las etapas más cruciales, ya que una pregunta bien definida y fundamentada garantiza el éxito en la culminación del estudio. Otra etapa inicial de la asesoría consiste en apoyar al tesista en la identificación de sus intereses académicos y vocacionales para seleccionar un tema de investigación. Esta concreción del tema específico también es clave para asegurar la motivación del estudiante durante el proceso. Luego, el asesor deberá indicar que fuentes debe de leer el tesista y los posibles lugares donde los pueda encontrar, impulsando a su tesista hacia una revisión amplia de la literatura relevante que permita identificar los trabajos, autores y tendencias del tema a nivel nacional e internacional (Coromoto, 2009).

La lectura constituye un requisito fundamental para desarrollar una investigación de calidad. Los textos consultados no solo sustentan la argumentación de la problemática planteada, sino que también desempeñan un papel clave en la delimitación del problema, la definición de los objetivos y la formulación de las preguntas de investigación. Asimismo, facilitan la justificación del estudio, la formulación de hipótesis, la operacionalización de variables y la presentación y discusión de los resultados, entre otros aspectos esenciales del proceso investigativo.

Así mismo, Ochoa (2011) sostiene que la escritura de la tesis exige crear un constructo frente a la comunidad científica de futuros pares: escribir es una herramienta muy poderosa para aclarar las propias ideas, es un medio de configurar y producir nuevo conocimiento. De acuerdo con la autora, se trata de tener o desarrollar las capacidades lingüísticas y cognitivas que muchas veces los posgrados no logran desarrollar dichas capacidades y más bien dan por supuesto que los alumnos ya tienen incorporado estas habilidades para realizar una buena redacción científica. Los estudiantes de maestría a menudo carecen de una base sólida en redacción académica, por lo que es necesario implementar un proceso didáctico para desarrollar las habilidades de escritura adecuadas a este nivel. Como investigadores novatos, estos estudiantes aún están en proceso de formación y desconocen las normas propias de la comunidad académica. Por esta razón, requieren un acompañamiento constante por parte del asesor.

Para Difabio (2011), es de mucha necesidad que se den tempranamente las tareas de escritura y que su revisión sea cuidadosa porque este va a tener como finalidad de dar un soporte al asesorado mediante una guía precisa y oportuna sobre los aspectos tanto teóricos como metodológicos. Es importante que el asesor aliente a sus estudiantes al hábito de la escritura y ayudarlo a planificar la escritura, revisarla, y que establezca un horario de revisión. Difabio nos aconseja lo siguiente: “usted escribe, yo leo, nos reunimos”. El escrito del asesorado es objeto de una detallada revisión por parte del asesor.

Según Carruyo (2007), toda asesoría debe cumplir con los siguientes propósitos:

a) Fomentar la colaboración activa: Promover una relación de trabajo en la que el asesor y el tesista interactúen de manera constructiva, ofreciendo apoyo para que el estudiante identifique y desarrolle habilidades y conocimientos específicos de su área de estudio.

b) Desempeñar un rol formativo: Mejorar el trabajo académico mediante el intercambio de conocimientos, identificar debilidades y limitaciones tanto del asesor como del tesista, facilitar la integración del estudiante en la comunidad académica, prepararlo para la vida profesional y fortalecer su madurez en el ámbito investigativo y profesional.

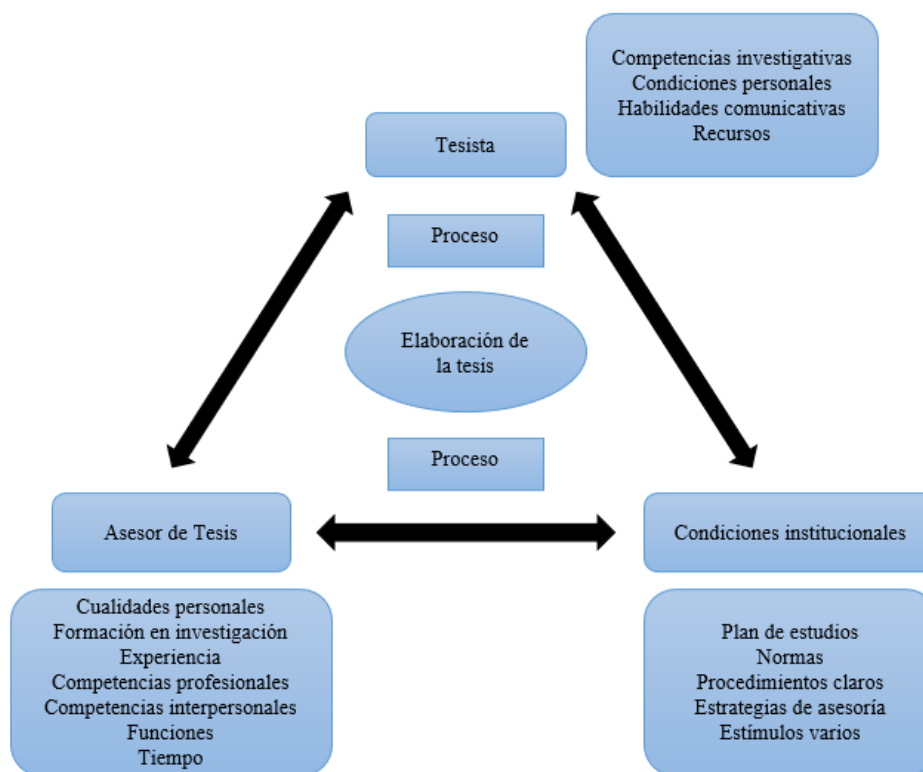
c) Optimizar los recursos metodológicos: Ayudar a identificar las herramientas y métodos necesarios para abordar el tema de investigación, reduciendo así el tiempo requerido para completar la tesis.

d) Facilitar la comunicación: Crear un espacio de intercambio fluido en el que asesor y tesista compartan experiencias y conocimientos, fortaleciendo el aprendizaje mutuo durante todo el proceso de asesoría.

La asesoría es un proceso complejo que se da entre ambos actores, asesor y asesorado juegan roles importantes en los que la interacción y comunicación son pilares fundamentales, donde intervienen elementos tanto académicos como personales. Para Ferreira, Furtado & Santos (2019), es importante que el proceso sea productivo, es necesario que tanto asesor como asesorado conozcan sus prerrogativas, construyan una fuerte relación y un ambiente para que se pueda generar el conocimiento.

De acuerdo con Revilla (2017), asesorar un trabajo de investigación implica el sostener procesos complejos que requieren del compromiso no solo del tesista, sino también del asesor. Sin embargo, las funciones del asesor suelen enfocarse en supervisar los avances de la investigación, lo que puede llevar a descuidar otras tareas esenciales que contribuyen al éxito del proceso de tesis. En este contexto, tres actores clave participan en la asesoría de tesis: el tesista, el asesor y el programa de estudio. Para lograr el objetivo principal, que es la obtención del título por parte del tesista, es fundamental que estos elementos trabajen de manera coordinada e interactiva. Revilla (2017) propone el siguiente gráfico en el que se aprecia la interacción entre estos actores:

Figura 1: Sujetos e interacciones en el proceso de elaboración de una tesis



Fuente: Revilla (2017).

El nivel de participación de cada actor en el proceso de asesoría de tesis está condicionado por la manera en que la institución defina este acompañamiento. Aunque tanto el tesista como el asesor pueden tener sus propias concepciones sobre el proceso, la relación entre ambos estará influenciada por la visión institucional, la cual jugará un papel determinante en el desarrollo de la asesoría.

El consejo académico se distingue por brindar apoyo y orientación a los estudiantes a lo largo de las diversas etapas necesarias para completar los procesos de calificación. Su rol no se limita únicamente a la lectura y revisión de la tesis, sino que también incluye proporcionar los recursos necesarios para que el estudiante pueda culminar exitosamente su trabajo. La formación de nuevos investigadores abarca diferentes fases: adquirir conocimientos sobre teorías, literatura y evidencias relacionadas con el tema de investigación; comprender los procedimientos, como la metodología, el análisis y la redacción; y liderar el conocimiento condicional, lo que implica publicar los

resultados de la investigación en desarrollo. El objetivo final es alcanzar la independencia como investigadores (Revilla, 2017).

En este contexto, la defensa de la tesis representa solo una pequeña parte del proceso formativo, ya que la verdadera transformación del estudiante en un investigador independiente está vinculada a su habilidad para integrar recursos humanos, garantizar la viabilidad de nuevos proyectos de investigación, mantenerse activo dentro de grupos de investigación, fomentar su desarrollo y atraer a otros investigadores para unirse a estos equipos (Revilla, 2017).

Para Coromoto (2009), dicho proceso de asesoría necesita de una constante interacción entre el asesor y el asesorado, estas consultas deben de permitir la orientación, el intercambio de ideas, la reflexión y el avance del proyecto de investigación hasta su sustentación. Dichas consultas deben de ser sobre el análisis y la reflexión tanto del asesor como del asesorado donde se pueda desarrollar o contribuir a la realización de un contenido específico de la investigación. Es muy importante que antes de cada consulta ambas partes puedan reflexionar sobre los contenidos que han ido alcanzando para que de esa manera se pueda guiar y agilizar la interacción o comunicación entre ambos.

Las investigaciones han demostrado que los asesores valoran más de sus asesorados sus habilidades técnicas, mientras que para los asesorados ponen más énfasis en la parte afectiva y personal del asesor (Ferreira, Furtado & Santos, 2019; Carruyo, 2007 & Mamani, 2018). Por otro lado, para Ferreira, Furtado & Santos (2019), algunas cualidades que son indispensables que debe de tener todo asesor, aparte del conocimiento y la experiencia son: profesionalismo, interés en el tema de investigación, flexibilidad, paciencia, comunicación, creatividad, respeto, honestidad, responsabilidad, organización, respeto entre ambos y que el asesor participe en una red internacional de investigadores.

De acuerdo con Ferreira, Furtado & Santos (2019), la asesoría no solo le concierne que el asesorado produzca una buena tesis, sino que debe de transformar al asesorado en un investigador independiente. Por su parte, para Rosas, Flores & Valarino (2006), la asesoría tiene que ser vista como un proceso de enseñanza personalizada que tiene como objetivo que el asesor y asesorado puedan participar en un proceso de creación en el cual, el segundo es el que tiene que aprender a realizar investigaciones. A su vez,

Coromoto (2009) afirma que en el proceso de asesoría existen muchos valores éticos que se debe de promover como: la realización de trabajos de investigación para el bienestar de la población, reportar abiertamente los hallazgos encontrados de manera oportuna y completa, con sus experimentos, metodologías y análisis tal como los realizo con el fin de compartir sus resultados, debe de citar el trabajo de otros investigadores que fueron consultados para su propio estudio, debe de otorgar entrenamiento, experiencia y ética a personas que recién se inician en la investigación, respetar la diversidad cultural y evitar toda clase de discriminación.

A su vez, para Carruyo (2007), el proceso de asesoría debe de ser visto como un proceso formativo y su impacto para el desarrollo del asesorado. Y no debería de ser vista o comprendida como un proceso sumativo, es decir, que la finalidad solo sea entregar la tesis. Dicho proceso debe de ser formativo porque va a propiciar un aprendizaje investigativo que perfeccionará las habilidades y destrezas de los asesores y asesorados donde durante todo el proceso van a ir evolucionando y se podrán evidenciarlas como competencias para la investigación.

Para Difabio (2011) las reuniones de asesoría deberían de ser frecuentes, es decir, de preferencia que sea cada dos semanas y como resultado será el logro de la tesis: “Por otra parte, las reuniones se distancian en la mitad del proceso y vuelven a la regularidad de cada dos semanas en el tramo final” (p. 941). Y la calidad de estas reuniones debe de ser preparadas con anterioridad, sin distracciones y tener la disposición de resolver tópicos más importantes.

1.5. Dirección de la tesis

Desde el punto de vista de Gómez & Álzate (2016), el término “dirección de tesis” abarca dentro de su concepción los siguientes aspectos: ayuda, apoyo, acompañamiento y seguimiento. El concepto de dirección es visto como un proceso donde no solo se limita a ser una simple dirección, algo impuesto por el asesor. La dirección de la tesis es una ayuda que está orientada a la elaboración de un producto que permite al investigador indagar sobre la problemática que este ha propuesto, entonces, la

labor del director de tesis es aconsejar a los estudiantes sobre las lecturas, el diseño de los instrumentos de recolección de información y es exigente al momento de la redacción. Entonces, la palabra dirección de la tesis especificará el trabajo del director/acompañante de tesis, y además será orientador y en su papel no solo se reducirá en ser un solo guía de la investigación. La orientación comprende dimensiones del consejo y de la dirección, pero también de la ayuda y del acompañamiento. El orientador es a su vez consejero, acompañante, director donde se situará, cada vez que sea necesario, en un papel de ayuda, de apoyo y seguimiento.

1.5.1. Componentes de la dirección de la tesis

Sidhu et al. (2013) enfatizan tres elementos clave de la supervisión de la investigación para ayudar a los posgraduados a construir una relación de coaprendizaje con los supervisores son mediante el establecimiento de objetivos claros (a través de una buena pregunta de investigación investigable), el desarrollo de asociaciones y la gestión de la supervisión proceso a través de reuniones periódicas y seminarios. Por otro lado, dichos autores agregarán además que la aculturación de los estudiantes de posgrado en la comunidad profesional incluye ayudarlos a formar grupos cohesivos de colaboración dentro de la misma disciplina, establecer centros de investigación multidisciplinarios y brindar oportunidades para que los estudiantes asistan y presenten en seminarios y conferencias tanto locales como internacionales. Tales oportunidades alientan a los estudiantes a convertirse en investigadores reflexivos, porque se les brinda una plataforma para realizar consultas, exponer argumentos e intercambiar ideas y opiniones con otros estudiantes y académicos de alto nivel. Esta es también una oportunidad para que escriban, publiquen y crezcan como académicos dentro de sus comunidades de aprendizaje.

Según Fernández (2018), la dirección de tesis se caracteriza por ser el encuentro de dos sujetos con objetivos y requerimientos distintos dentro de una misma relación. Por un lado, el asesorado busca formarse, obtener su título y depende del asesor para lograrlo. Por otro lado, el asesor asume esta actividad como una más dentro de sus múltiples responsabilidades académicas e investigativas, viéndola a menudo como un medio para desarrollar sus propias líneas de investigación o como un requisito institucional para

permanecer en la academia. Estas diferencias en los objetivos influyen en la dinámica de la relación y pueden dar lugar a la adopción de distintos estilos de dirección.

El autor identifica dos estilos predominantes de dirección: el director “sobreprotector” y el director ausente o indiferente, los cuales se sitúan en extremos opuestos de una dicotomía entre presencia excesiva y ausencia total. Ambos estilos tienen implicaciones negativas para el carácter formativo de la dirección de tesis. La ausencia del asesor implica que no cumple con su rol enseñante, mientras que la sobreprotección limita el aprendizaje del estudiante al asumir tareas que deberían ser responsabilidad del tesista.

No obstante, Fernández aclara que estos estilos no se presentan en su estado puro, sino que están influenciados por factores contextuales que pueden llevar a los asesores a adoptar uno u otro enfoque en diferentes circunstancias.

Desde una perspectiva institucional, el rol del asesor implica supervisar la calidad de la tesis producida por el tesista. Esta relación de poder es bidireccional y se caracteriza por la transferencia de conocimientos y una identificación mutua, aspectos que resultan fundamentales para la formación de la identidad del tesista como investigador, que es el propósito principal de la dirección de tesis.

1.5.2. Tipos de asesor

Fernández (2017) realiza una tipificación de los tipos de asesores y estos son:

a) Asesor práctico: Prioriza la acción del estudiante, siguiendo la idea de que "la mejor forma de aprender es haciendo". Evita los estereotipos que distorsionan el proceso investigativo, permitiendo que el alumno aprenda investigando. Este enfoque genera un "saber" que es práctico, asociado a la experiencia y a un "hacer" específico. Schön (1992) lo denomina "saber práctico", resultado de una reflexión sistemática de la experiencia, siendo un conocimiento de tipo artístico.

b) Asesor docto: Es un experto tanto en el tema como en la metodología de la tesis. Actúa como mediador entre el conocimiento especializado y el estudiante, quien lo percibe como una figura de prestigio. Este asesor guía el proceso, estableciendo tiempos,

ritmos y secuencias de trabajo. El tesista aspira a alcanzar el nivel de su asesor, siguiendo los objetivos y estándares marcados por él.

c) Asesor analista: Adopta un enfoque similar al de un analista, animando al estudiante a construir su tesis a partir de sus propios intereses y características. El asesor se enfoca en facilitar la reflexión y el desarrollo personal del tesista en la elaboración de su trabajo.

d) Asesor laissez-faire: No ejerce un control directivo sobre el estudiante, permitiéndole total libertad para definir y diseñar su proyecto de tesis. La relación es más relajada y, si existe un plan de trabajo, es porque el tesista lo ha establecido.

e) Asesor inexperto: Carece de experiencia tanto en asesoría como en investigación. Su enfoque se basa en un proceso de ensayo y error, lo que puede generar incertidumbre en el avance del trabajo.

Fernández argumenta que esta tipología permite reflexionar sobre qué combinaciones de asesor y estudiante resultan más efectivas para completar exitosamente una tesis de grado.

Por su parte, Fernández (2023) añade que el estilo adoptado por el asesor depende en gran medida de la concepción que tenga sobre su tarea. Expone tres tipos de dirección de tesis:

1. Centrada en la tesis: El asesor se enfoca en el tesista y lo orienta a desarrollar su trabajo de manera eficiente y dentro de los parámetros académicos. La prioridad es la culminación del estudio y la obtención del grado académico, donde el asesor asume gran responsabilidad sobre el proceso.
2. Centrada en la orientación profesional: La asesoría se concibe como un proceso formativo, donde el asesor guía al tesista en su desarrollo como investigador. El tesista es el eje central de la investigación, mientras que el asesor se preocupa por su formación integral en el ámbito investigativo.
3. Centrada en la orientación personal: El asesor se compromete con el tesista de manera integral, es decir, se preocupa por su desarrollo profesional, académico y también personal. La investigación se convierte en un proceso de exploración personal, guiado por el interés del tesista, con el asesor como orientador y guía.

En todas estas categorías, el propósito explícito es la formación del tesista. Para cumplir con este objetivo, el asesor debe contar con las competencias necesarias para guiar adecuadamente el proceso investigativo.

Para De la Cruz, Díaz-Barriga & Abreu (2014), la dirección en el posgrado tiene que responder a los nuevos retos, y se va a requerir construir nuevos modelos sobre la acción de la asesoría que permita a los asesores realizar una autoevaluación con la finalidad de superar prácticas reduccionistas en el proceso formativo de los asesorados. Hay que recordar que una principal labor del asesor es formar a los asesores en la investigación y que esa dirección no se centre solo en ser un vínculo práctico. No obstante, las competencias que se esperan que deben tener los asesores en los estudios de posgrado, tienen que ir más allá de la dirección de la tesis y se vinculen realmente con el acompañamiento al asesorado en su proceso formativo y la finalidad es que poco a poco este se vaya introduciendo a la comunidad científica.

1.5.3. Relación asesor-asesorado

Para Griffiths, Blakey & Vardy (2015), existen tres componentes cruciales para tener una exitosa relación entre el asesor y asesorado, en primer lugar, el asesor debe tener experticia en el área de investigación, tener publicaciones en el área, tener colaboración con otros investigadores y haber tenido experiencia en tener un asesor en el pasado para que pueda tener acceso a las bibliotecas de las universidades. Tener una relación positiva entre asesor y asesorado tiene beneficios para ambos individuos. Por ejemplo, el asesor puede brindar retroalimentación a su asesorado y no solo se beneficiará el asesorado sino el mismo asesor. El tener este tipo de relación positiva entre el asesor y asesorado tiene un efecto positivo en el proceso de elaboración de la tesis.

Retomando a Coromoto (2009) la relación entre asesor y asesorado deja muchas veces diversas marcas dependiendo de la procedencia del individuo. Es muy común que el asesorado elija a su asesor partiendo de su prestigio o autoridad académica, pero existen otras cualidades que hacen de un académico un “candidato a ser un buen asesor” como, por ejemplo, ser conocido por el estudiante, ser proclive a trabajar en equipo, poseer horarios flexibles, entre otros. Por otro lado, para Carruyo (2007) dentro de las características personales del asesor está la dedicación del tiempo que se requiere para

este proceso de asesoría. Es preferible que el asesor sea un docente a tiempo completo con experiencia a nivel universitario, conocimiento y comprensión de la dinámica humana, que tenga condiciones éticas y morales.

Asimismo, Schlosser et.al (2011) afirma que la relación entre asesor y asesorado es un vínculo muy importante en la relación académica. Las investigaciones nos demuestran que los asesores tienen un papel muy importante en el proceso de obtener el grado, por otro lado, la literatura es escasa en cuanto a las percepciones de los estudiantes de postgrado sobre los atributos positivos y negativos de sus asesores. Abordamos esa brecha mediante la identificación de varios temas recurrentes que surgieron de un análisis de contenido cualitativo de las respuestas abiertas de la encuesta de los estudiantes de doctorado con respecto a sus experiencias de asesoramiento. Siguiendo la misma línea los asesorados hablan positivamente sobre los asesores que son accesibles y los ayudan, son socializadores y preocupados. Y los que no les gustan a los asesorados es que los asesores sean inaccesibles, inútiles y no interesados como atributos negativos de los asesores.

A su vez el tener una relación satisfactoria entre el asesor y asesorado es importante y necesaria para todo el proceso de asesoría. Tener una relación bien manejada con el asesor que sea de soporte, donde se puedan realizar críticas constructivas es esencial para realizar una buena tesis. La relación entre el asesor y el asesorado es muy importante y es esencial llevarse bien con él o ella sin llegar a convertirse en los mejores amigos, pero si haya un respeto mutuo tanto académicamente como personalmente (Schlosser, 2011).

Muchos autores sugieren que tener una relación satisfactoria entre el asesor y el tesista es esencial para lograr tener una excelente tesis (Fernandez, 2018; Revilla, 2017 & Valenzuela, 2019). Por otro lado, diversos autores que mencionan Sambrook & Stewart (2008) afirman que tener una buena relación con el asesor garantiza un gran logro en el proceso de lograr el master o el doctorado. No obstante, el tesista debe desarrollar y mantener una relación positiva y constructiva con su asesor para que pueda ayudarlo a producir una tesis de buena calidad. La relación entre asesor y asesorado es muy importante, es esencial que ambos agentes se lleven bien, pero sin la necesidad de

convertirse en los mejores amigos, lo que si debe de haber es un respeto académico, de credibilidad en la práctica de su asesor.

Por otro lado, para Mainhard et al. (2009), la relación personal y académica entre el asesor y tesista es importante para tener éxito en el desarrollo y producción de la tesis. Por lo tanto, obtener información sobre las percepciones que tiene el tesista con respecto a su asesor puede ser útil porque se está previendo la retroalimentación a los asesores y esto ayudará a la mejora de su práctica como asesores. Así mismo, dicho autor argumenta que el éxito de una tesis depende de la supervisión del asesor, quien debe de proveer el tiempo, la pericia y el apoyo a su tesista en cuanto a las habilidades investigativas que este tiene o debe desarrollar, así como tener una actitud investigadora, y el asesor debe de garantizar que la tesis tenga un estándar aceptable.

Las investigaciones indican que la relación entre el asesor y el tesista es importante para el éxito de una tesis. Otra autora como Lee (2008) reportan que tener una buena relación interpersonal con el asesor está asociado a que se tenga un buen progreso y satisfacción en lograr el objetivo cometido que es la realización de la tesis. Los asesores deben de tener habilidades comunicativas, debe de fomentar el debate y la discusión, dar continua retroalimentación y soporte, debe de ser entusiasta y demostrar calidez y comprensión.

El proceso de asesoría se centra en guiar y ayudar al tesista a desarrollar sus competencias investigativas, las cuales se reflejan progresivamente en la elaboración de su tesis. Un aspecto esencial del rol del asesor es motivar al estudiante a perseverar en su trabajo y evitar caer en lo que se conoce como el "síndrome todo menos tesis" (TMT). Según Valenzuela (2021), este término, aunque no oficial, describe una etapa común en el proceso de obtención de un grado académico, caracterizada por la postergación constante de la tesis en favor de otras actividades.

Valenzuela destaca que, a pesar de haberse investigado ampliamente este fenómeno, el número de estudiantes afectados por el síndrome TMT sigue aumentando en las universidades, afectando tanto a estudiantes de grado y posgrado como, en menor medida, a profesores universitarios. Aunque algunos estudiantes perciben este fenómeno

como un "karma" más que una enfermedad, el impacto emocional y académico puede ser considerable.

Los síntomas principales incluyen sentimientos de frustración, culpa e irresponsabilidad. En casos más severos, los afectados pueden experimentar apatía (abulia), falta de interés por su futuro y su entorno académico, e incluso llegar a estados de estrés, depresión o agresividad. Es interesante notar que, según la autora, pocos estudiantes de posgrado admiten abiertamente la presencia de este síndrome, aunque muchos conviven con él, algunos con temor y otros con rechazo.

El desafío para el asesor radica no solo en el desarrollo técnico de la tesis, sino también en el apoyo emocional y motivacional, fomentando en el tesista la confianza, el compromiso y una perspectiva positiva frente a los retos del proceso investigativo.

Por otro lado, el asesor debe de asumir un rol evaluador en el proceso de la asesoría el asesor ayuda al tesista a identificar sus fortalezas y debilidades con respecto a la investigación. Es necesario que el proceso de asesoría sea visto desde un proceso de formación y no solo quedarse en la parte sumativa del proceso, es decir, de la simple entrega de productos, por eso, es importante que el asesor realice un verdadero acompañamiento de la tesis para que vaya formando investigadores.

Del mismo modo, es fundamental que entre el asesor y el tesista existan compromisos y acuerdos claros, ya que ambos comparten una alta responsabilidad en el proceso de asesoría. Uno de los primeros acuerdos a establecer es definir el lugar para las reuniones y contar con horarios flexibles que faciliten las consultas y el seguimiento del proyecto

Otro acuerdo es que al asesor le corresponde una serie de atribuciones como las propone Coromoto (2009):

- a) Identificar las habilidades investigativas del tesista, así como sus debilidades a los fines de impulsar o explotar dichas cualidades.
- b) Acordar conjuntamente con el tesista los plazos y condiciones para la entrega y revisión de los avances de la investigación.
- c) Evaluar minuciosamente los progresos del proyecto de investigación, proporcionando retroalimentación oportuna y detallada.

d) Apoyar al tesista en la obtención de financiamiento o asistencia tanto administrativa como económica, si es necesario.

e) Asumir el rol de miembro del jurado evaluador del trabajo de grado en caso de ser requerido formalmente.

Además, es esencial que el asesor respete los límites del entorno institucional y evite involucrarse de manera personal en los problemas del tesista o su familia. Coromoto (2009), que cita a Cejas (2005), sostiene que la elaboración de un grado no solo compete a quien conduce la investigación sino a quien ejecuta y a quienes han contribuido con su apoyo a la formación del estudiante y también tienen calidad de evaluadores. El tesista asume responsabilidades compromisos que deben ser asumidos antes y durante el proceso de investigación, según los autores citados, estos se resumen en los siguientes principios:

- a) Un principio importante es realizar consultas con anticipación teniendo en cuenta horas y tiempos pertinentes.
- b) Las dudas deben ser expresadas a través de interrogantes claras y concretas.
- c) Realizar un estudio previo sobre del material teórico o metodológico sobre el cual se realizará la asesoría.
- d) Levantar las observaciones y aplicar las sugerencias que el asesor realice luego de la revisión de los avances. La presentación de las nuevas entregas debe de realizarse de manera oportuna.
- e) Participar de manera comprometida de los espacios de asesoría planteando interrogantes, sugerencias y otros que aporten al desarrollo del trabajo.

Los asesores deben poseer y los asesorados deben desarrollar, a lo largo del proceso de formación en la asesoría de tesis, ciertas cualidades y capacidades específicas. Estas incluyen una actitud adecuada, conocimientos profundos en epistemología, metodología y disciplinas relevantes, así como habilidades operacionales y cognitivas. Además, es esencial un pensamiento holístico y sistémico, capaz de manejar la complejidad. También se requiere el reconocimiento consciente del asesor como un ser humano, lo que implica la capacidad de verse a sí mismos como personas que cometen errores y logran éxitos en su labor investigativa (Carruyo, 2007).

El asesor de tesis desempeña un papel clave al brindar apoyo técnico y metodológico, supervisando y evaluando el desarrollo del proyecto de investigación. Su labor incluye orientar al asesorado hacia las fuentes de información más pertinentes para

el tema, colaborar en el establecimiento de criterios para evaluar y organizar la información, y guiarlo en su búsqueda. Además, apoya al tesista al recibir retroalimentación de los revisores y lo asesora en la presentación y defensa de su trabajo. El rol del asesor abarca acompañar todo el proceso de investigación, combinando su experiencia docente e investigadora, y actuando como facilitador para encontrar soluciones y promover cambios y mejoras en el ámbito educativo (Coromoto, 2009).

Según Emke-Francis (2010), el asesor debe cumplir con ciertas características fundamentales: debe estar bien informado sobre el tema de investigación, es decir, tener un conocimiento claro y suficiente sobre el problema a investigar y sus posibles soluciones. Aunque no se exige que sea un especialista en la materia, sí debe tener una base sólida en el tema. Además, debe contar con una metodología de investigación adecuada, abarcando aspectos tanto analíticos como críticos.

Por otro lado, la relación entre asesor y tesista debe ser clara, sincera y amigable desde el principio, basada en la confianza mutua. Es esencial que ambos identifiquen sus fortalezas y debilidades respecto al conocimiento del tema de investigación. También es importante establecer desde el inicio las normas de trabajo, las responsabilidades de cada uno, la frecuencia de las reuniones, los plazos para completar cada etapa, y las acciones a tomar en caso de surgir algún problema. La investigación se considera concluida cuando ambas partes acuerdan que se ha alcanzado el objetivo.

La relación entre el asesor y el tesista debe ser lo más positiva y amena posible. Si se logra esta dinámica, el trabajo de tesis podrá completarse dentro del tiempo planificado, evitando así el fenómeno del "síndrome todo menos tesis".

Valarino (2005, citado en Rosas, 2006), sugiere que debe existir un perfil del tutor a nivel de postgrado en los cuales se detalle los requisitos en cuanto a su educación, conocimientos y experiencias profesionales, qué funciones va a tener, cuáles serían las condiciones de su trabajo y el tipo de supervisión que va a utilizar. En este sentido se Valarino (1997), define al asesor como:

[...] el profesor que ejerce el rol de supervisor académico de la tesis, asignado por las autoridades del programa de acuerdo con el estudiante, quien lo acompaña durante todo el proceso de

investigación. Este rol está pobremente descrito en los documentos oficiales y se le denomina de diversas maneras: profesor guía, profesor asesor, profesor consejero y tutor. (p. 129)

Como se observa, es crucial que cada institución educativa establezca de manera clara los roles del asesor de tesis y del tesista, con el fin de evitar confusiones y asegurar que el proceso de investigación sea guiado de la mejor manera posible. Diferentes autores proponen diversas funciones para ambos actores en este proceso, y resulta relevante mencionarlás, ya que nos proporcionarán una visión más completa y detallada de los aspectos que buscamos abordar en nuestra investigación. Esta comprensión nos permitirá identificar las responsabilidades y expectativas de cada parte, contribuyendo a una orientación más eficiente en el desarrollo de la tesis.

Otros autores como Rosas, Flores & Valarino (2006), afirman que la imagen que tenemos del asesor ha sido concebida como una persona que tiene experiencia en investigación, disponibilidad de tiempo, conocimiento de ciertas áreas, tiene disponibilidad de colaborar con otras personas en la elaboración de investigaciones. Dicha colaboración se restringe muchas veces a opinar con respecto a la formulación de los objetivos, la metodología que se va a utilizar, y revisar la redacción y brindar bibliografía pertinente a la investigación.

Así mismo, Carruyo (2007, p. 30) propone diversos roles que deben cumplir el asesor y el tesista:

Rol del asesor:

- a) Guía y orienta al tesista en su tema de investigación, proporcionando información actualizada y relevante.
- b) Identifica las habilidades investigativas del tesista, ayudando a desarrollarlas o promoviendo el autodescubrimiento de nuevas competencias.
- c) Colabora en el desarrollo y revisión de los avances del proyecto, brindando apoyo en aspectos teóricos y metodológicos de la tesis.
- d) Coordina con el tesista las mejores condiciones para llevar a cabo las asesorías.

- e) Participa activamente en seminarios de investigación como asesor y lector de proyectos, cuando sea requerido.
- f) Supervisa y evalúa el proceso de asesoría, priorizando una evaluación formativa sobre la sumativa.
- g) Gestiona recursos necesarios para las diferentes etapas del trabajo de investigación, como equipo, personal de apoyo, entre otros.
- h) Actúa con ética y profesionalismo en su rol de asesor.

Rol del asesorado:

- a) Desarrolla su tesis de manera responsable y consciente.
- b) Presenta oportunamente los avances de su tesis según lo solicitado por el asesor.
- c) Participa de manera activa y comprometida en las sesiones de asesoría, tomando nota de las observaciones y sugerencias del asesor.
- d) Decide junto con el asesor el formato de las asesorías, el calendario y la programación de avances.
- e) Cumple con el cronograma y las actividades planificadas al inicio del proceso de asesoría.
- f) Solicita el apoyo necesario al asesor para mejorar su tesis cuando sea necesario.
- g) Fomenta una relación profesional basada en el acompañamiento y compromiso mutuo con el asesor.

Es crucial que los roles de cada participante en el proceso de asesoría de tesis estén claramente definidos para garantizar el éxito del trabajo final. De acuerdo con Rosas y Valarino (2006), el asesor debe tener un amplio conocimiento del tema de investigación, disponer del tiempo necesario para las reuniones de asesoría, contar con experiencia en proyectos de investigación y manejar adecuadamente las metodologías correspondientes. También debe fomentar una relación interpersonal positiva con el tesista, supervisar la planificación y desarrollo del proyecto, y asegurarse de que haya consistencia entre el título, los objetivos y la metodología propuesta.

Por su parte, Fernández (2013) sostiene que el asesor tiene la responsabilidad de revisar la calidad del trabajo de su tesista. Además, esta relación de poder es bidireccional,

caracterizada por la transferencia de conocimiento y la identificación mutua entre ambos. En este vínculo, se involucra la formación de la identidad del tesista como investigador, lo cual constituye uno de los principales objetivos de la dirección de la tesis. Para Ferreiro et al. (2019), el asesor debe tener un balance entre la dependencia y la independencia en la relación de asesoría y debe evitar estos extremos de tener una excesiva dependencia o independencia con su asesorado.

No obstante, Ferreira, Furtado & Santos (2019) afirman que el proceso de selección del asesor por parte del asesorado es crucial porque de eso dependerá el éxito o no de la obtención del grado o terminar el programa. Cuando la selección de los asesorados en los programas de maestría es el adecuado hay un mutuo acuerdo en establecer metas y el estudiante está más comprometido con dichas metas y el programa de estudios. Cuando la relación entre asesor y asesorado se ha establecido con anterioridad, el éxito del asesorado es alto. Seguimos con dicho autor, él nos dice que la relación entre el asesor y asesorado es compleja, diversificada y muchas veces difícil de definir, y no solo es extremadamente importante en el proceso de la asesoría, sino que es absolutamente esencial en todo el proceso. La coexistencia entre asesor y asesorado es fundamental y debe estar basada en camaradería, consistencia, respeto mutuo entre ambas partes. Los estímulos, cambios y propuestas de nuevas ideas y tener nuevas líneas de investigación parten de lo antes mencionado.

Hay que tener en claro que, para obtener el título de maestría y doctorado, un estudiante de posgrado debe completar su propia investigación llamada “tesis de maestría” y “disertación de doctorado” según las normas y reglamentos de la institución. Después de que el estudiante haya completado su trabajo de curso, habrá tiempo para realizar un proyecto de investigación. Se asigna al estudiante a trabajar con un supervisor para llevar a cabo una investigación con un proceso de calidad para obtener el mejor resultado posible como una excelente tesis o disertación. La expectativa de tener un período de ejecución sin problemas y terminar el proyecto con el mejor resultado no es tan fácil como uno piensa (Mhunpiew, 2013).

Al igual que un matrimonio, se producen los sentimientos de felicidad, tristeza, pena y algunos otros sentimientos. Al tratar con el supervisor, los estudiantes de posgrado

de los programas de maestría y doctorado deben tener en cuenta algunos factores que permitan el éxito de la tesis y la disertación.

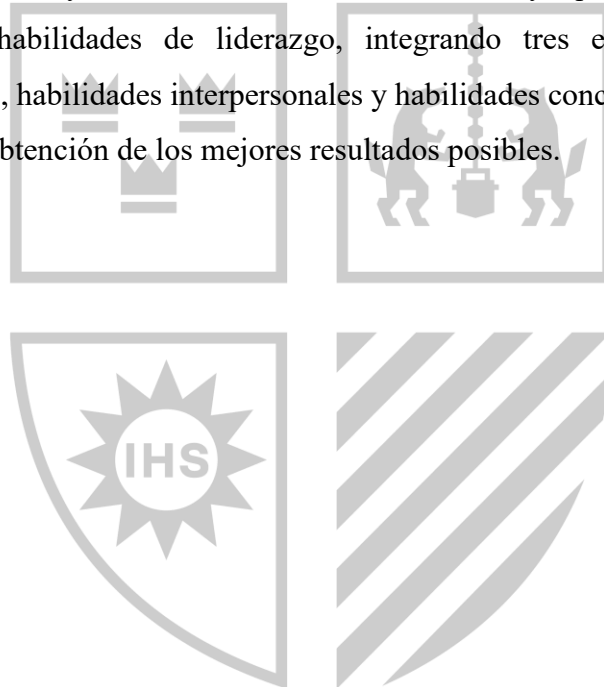
A continuación, se realizará un resumen de los factores que intervienen para que una tesis y su respectiva sustentación tenga éxito, de acuerdo con Mhunpiew (2013):

- Factor 1. Gestión: Al igual que con el matrimonio, tanto el estudiante como el supervisor deben llegar a un acuerdo para trabajar juntos. El tiempo de gestión de la reunión, los plazos y las metas debe establecerse como un plan maestro. Es responsabilidad de ambos estudiantes y el supervisor para trabajar en ello y confiar el uno en el otro.
- Factor 2. Apoyo administrativo: Un estudiante también necesita ayuda para adquirir fondos y otros recursos. A veces muchas regulaciones y alguna dificultad administrativa dentro de la escuela o universidad pueden ser un obstáculo de la investigación progreso. Entonces, el supervisor debe ser quien brinde apoyo y ayude al estudiante a superar ese problema.
- Factor 3. Soporte técnico específico: La habilidad que necesita ser entrenada, por ejemplo, habilidad en el uso del software, buscar la literatura relevante, usar la biblioteca, proporcionar contactos con el investigador en el campo, estructurar la tesis y disertación, y la capacitación en lectura crítica—todas estas habilidades deben ser asistidas por el supervisor.
- Factor 4. Ampliación del apoyo intelectual: Es muy importante ayudar al estudiante a tener la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico y la discusión proporcionando u orientando al conocimiento de alto nivel y al especialista en el campo de estudio. Estas habilidades podrían ayudar al estudiante mientras presenta y defiende la tesis y la disertación.
- Factor 5. Soporte psicoafectivo: Sobre todo, el apoyo personal como el apoyo emocional, la motivación, el aliento, dar consejos, escuchar los problemas personales puede mejorar el trabajo y la relación. El estudiante y el supervisor están trabajando bajo la confianza, el amor y el cuidado que crearán una magnífica obra maestra.

Estos cinco factores también pueden revisarse como los roles de un supervisor. Los roles de un supervisor son roles profesionales. El supervisor al mismo tiempo puede

actuar en muchos roles como entrenador, maestro, amigo, colega, capacitador, buen modelo a seguir y guía. Entrenar las habilidades genera confianza y comprensión entre el estudiante y el supervisor. Las habilidades específicas de un estudiante deben ser entrenadas por el supervisor y el especialista. Además de entrenar y capacitar, el supervisor también actúa como un buen modelo a seguir que escucha y guía al estudiante para lograr la meta (Mhunpiew, 2013).

Una investigación sobre la continuidad de los estudiantes en un programa de doctorado en liderazgo educativo dentro de la educación superior destacó que la retroalimentación proporcionada por un asesor académico resulta clave para el éxito en la elaboración de la tesis y la disertación. Asimismo, se subraya que un supervisor eficaz debe contar con habilidades de liderazgo, integrando tres enfoques principales: habilidades técnicas, habilidades interpersonales y habilidades conceptuales, para apoyar al estudiante en la obtención de los mejores resultados posibles.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de la presente investigación se argumenta desde la aplicación del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el estudio de casos. A continuación, presentamos el desarrollo argumentativo de los componentes que sustentan la intervención metodológica.

2.1. Justificación de la propuesta metodológica

Nuestra propuesta metodológica está compuesta por los siguientes elementos: esta investigación se encuentra bajo el paradigma interpretativo, lo que significa que debemos de reconstruir la realidad en diversos sentidos y modos. Sin embargo, los seres humanos construimos realidades no solamente de tipo material, sino también desde nuestra subjetividad. Dicho concepto es un conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de las personas, en tanto sujetos sociales (Vain. 2011).

El paradigma interpretativo, elegido para esta investigación, implica un proceso doble de interpretación, según Schuster (2013), que considera cómo los sujetos investigados comprenden y construyen su realidad de manera social. Este enfoque abandona el ideal objetivista de explicación causal y se orienta hacia la comprensión de la realidad, priorizando la interpretación de la conducta humana desde los significados e intenciones de los individuos involucrados en el contexto educativo. En esta investigación, nos enfocaremos en describir y comprender lo singular y particular de cada sujeto, en lugar de buscar generalizaciones, reconociendo que la realidad es múltiple, holística y en constante cambio.

Asimismo, el enfoque de nuestra investigación es la cualitativa. De acuerdo con Herrera (2008), que cita a Lincoln & Denzin (1994), la investigación cualitativa es

interdisciplinar, transdisciplinar y contradisciplinar, a su vez, va a cruzar las humanidades, las ciencias sociales y la física. Por otro lado, este tipo de investigación es multiparadigmática en su enfoque, es decir, que los que la practican somos sensibles al valor del enfoque multimetódico. Así mismo, los que utilizamos este enfoque estábamos bajo una mirada naturalista y a tener una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Por eso queremos investigar las percepciones que tienen tanto asesor como asesorado sobre el proceso de asesoría.

Por otro lado, Chaves (2014) afirma que la investigación cualitativa tiene como finalidad construir un conocimiento sobre la realidad social, partiendo de ciertas condiciones particulares y perspectivas de quienes la originan y la viven, entonces, metodológicamente, lo que implica es asumir un carácter de diálogo entre las diversas creencias que tienen los investigadores, y con ello desarrollar el conocimiento partiendo de la realidad del hombre y de la sociedad de la cual forma parte.

El método que se aplicó para el recojo de la información fue el estudio de caso según Álvarez (2012), que se apoya en Stake (2005), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 25). Desde una perspectiva interpretativa se afirma que es importante y básico comprender el significado de una de las tantas experiencias. La razón que justifica el uso del estudio de casos se va a sustentar en buscar el análisis de las situaciones que se presentan o en las múltiples variables que se hacen presentes en el contexto en el cual se desarrollan. Este tipo de método nos va a ayudar para nuestra investigación al momento de procesar los datos.

2.2. El estudio de casos como metodología de investigación

Jiménez (2012) afirma que el estudio de casos está siendo una nueva tendencia en los trabajos de investigación en todos los niveles, tanto en el pregrado como en el posgrado. Dicha autora cita a Yin (1989), experto en el estudio de casos, debido a que la conceptualización que él propone se sigue utilizando hasta la actualidad. Yin, afirma lo siguiente: “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma

precisa, y en él, que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas” (Jiménez, 2012, p. 142).

Lo que la autora Jiménez trata de decir es que cuando un investigador decide trabajar con el estudio de casos va a estudiar al sujeto en su contexto real y este se presenta de manera dinámica. Para complementar dicha definición, Muñiz (2020) afirma que el estudio de caso se desarrolla en base a la observación unitaria, es decir, que puede ser una persona, una familia, un grupo, una organización o institución.

Partiendo de Jiménez (2012), se realizar un cierre sobre lo que vendría hacer el estudio de casos, afirmando que es un método apropiado para comprender una la realidad, desde la explicación de relaciones causales complejas para realizar descripciones de perfiles, generar teorías o aceptar posturas. Por último, estudiar fenómenos que sean ambiguos, complejos o inciertos. A su vez el usar el estudio de casos como metodología de investigación va a presentar muchas posibilidades como la explicación de fenómenos contemporáneos ubicados en su entorno real.

La presente investigación utilizó el estudio de caso como una estrategia investigativa a partir de la cual se seleccionaron tres casos a investigar. El primer paso, consistió en la selección de los casos en base a los criterios previamente determinados. El segundo paso fue establecer contacto con los sujetos y confirmar su consentimiento informado para participar de la investigación. Luego, se aplicó el Guion de entrevista tanto para el asesor como el asesorado. Este procedimiento implicó determinar espacios, tiempos y fechas de reunión. Una vez aplicadas las entrevistas se trabajó el corpus desde la transcripción del contenido de las entrevistas realizadas. Finalmente, los datos fueron trabajados a partir del análisis de contenido, el cual, desde las categorías a y subcategorías apriorísticas, permitieron la reducción de los datos hasta llegar a los resultados. La discusión de la información permitió confrontarla con la teoría y de esta manera plantear las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2.3. Objetivos de la investigación

2.3.1. Objetivo general

Analizar las percepciones que sostienen asesor y tesista con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis en tres casos diferenciados de escuelas de postgrado de tres universidades particulares de la ciudad de Lima.

2.3.2. Objetivos específicos

- 1) Describir analíticamente las competencias del asesor de tesis desde la mirada de los propios actores.
- 2) Caracterizar los estilos de asesoría del asesor de tesis durante el proceso de elaboración de la tesis.
- 3) Analizar las funciones del asesor y del tesista dentro del proceso de investigación.

2.4. Dimensiones y categorías apriorísticas del estudio

Para Cisterna (2005), es el propio investigador quien da sentido a los resultados de su investigación, por ello, es muy importante que exista una distinción entre lo que se recoge y como se organiza la información. Partiendo de ello, se distingue entre categorías que van a denotar un tópico en sí mismo, por otro lado, están las subcategorías, que van a detallar a las categorías en microaspectos. Las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, ello quiere decir, que son construidas antes de recoger la información. Para esta investigación se realizó la operativización apriorística de las categorías de estudio; sin embargo, surgieron categorías emergentes durante el levantamiento de la información. Según Cisterna (2005), los investigadores nuevos deben de tener la mayor cantidad de herramientas conceptuales y operacionales que les ayuden en su tarea de investigar. En esta última condición sustentamos la propuesta de operacionalización apriorística que se planteó para el presente estudio.

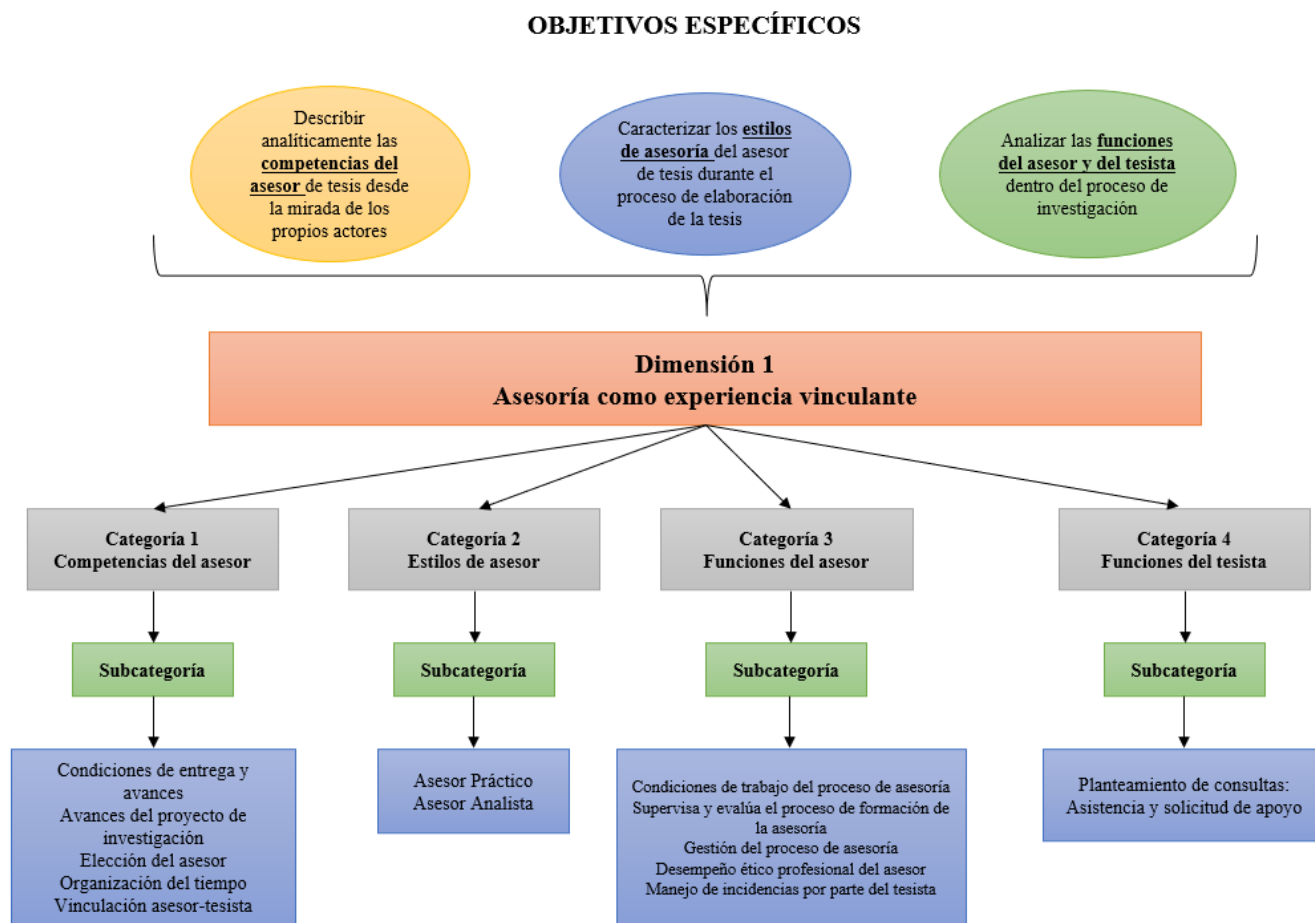
Siguiendo con el mismo autor, para que el proceso de recogida de información sea más riguroso, las categorías se pueden dividir en subcategorías. Las subcategorías facilitan la recopilación de la información, ya que permiten entrar en los aspectos concretos de cada categoría. Un camino, que propone Cisterna (2005), el cual se siguió

para esta investigación, fue extraer las subcategorías desde la revisión bibliográfica. Tanto las categorías como subcategorías son construidas por el investigador antes de recoger la información, de esa manera se contraponen con las categorías emergentes, porque estas van a surgir en el mismo proceso de la investigación.

En otra obra de Cisterna (2007), se señala que las ventajas de las categorías y subcategorías apriorísticas sobre las categorías emergentes es que en las primeras van a permitir centrar la investigación, evitando el riesgo de dispersarse. En este sentido el investigador articula el proceso y lo orienta hacia los fines investigativos. Por otro lado, de acuerdo con el referido autor, el trabajar las categorías y subcategorías de manera apriorística asegura una investigación más rigurosa y detallada. A su vez, las categorías y subcategorías deben de ser explicadas en el marco teórico, para luego, confrontarlas con la información que se va a recolectar. Esta investigación presenta una categorización apriorística sustentada en referentes teóricos como Carruyo (2007) y Coromoto (2009), los mismos que orientaron el recojo de información a través de la entrevista y facilitaron la discusión y argumentación de los resultados. Este tipo de categorización ha permitido centrar la investigación hacia los objetivos previstos evitando la dispersión de los resultados.

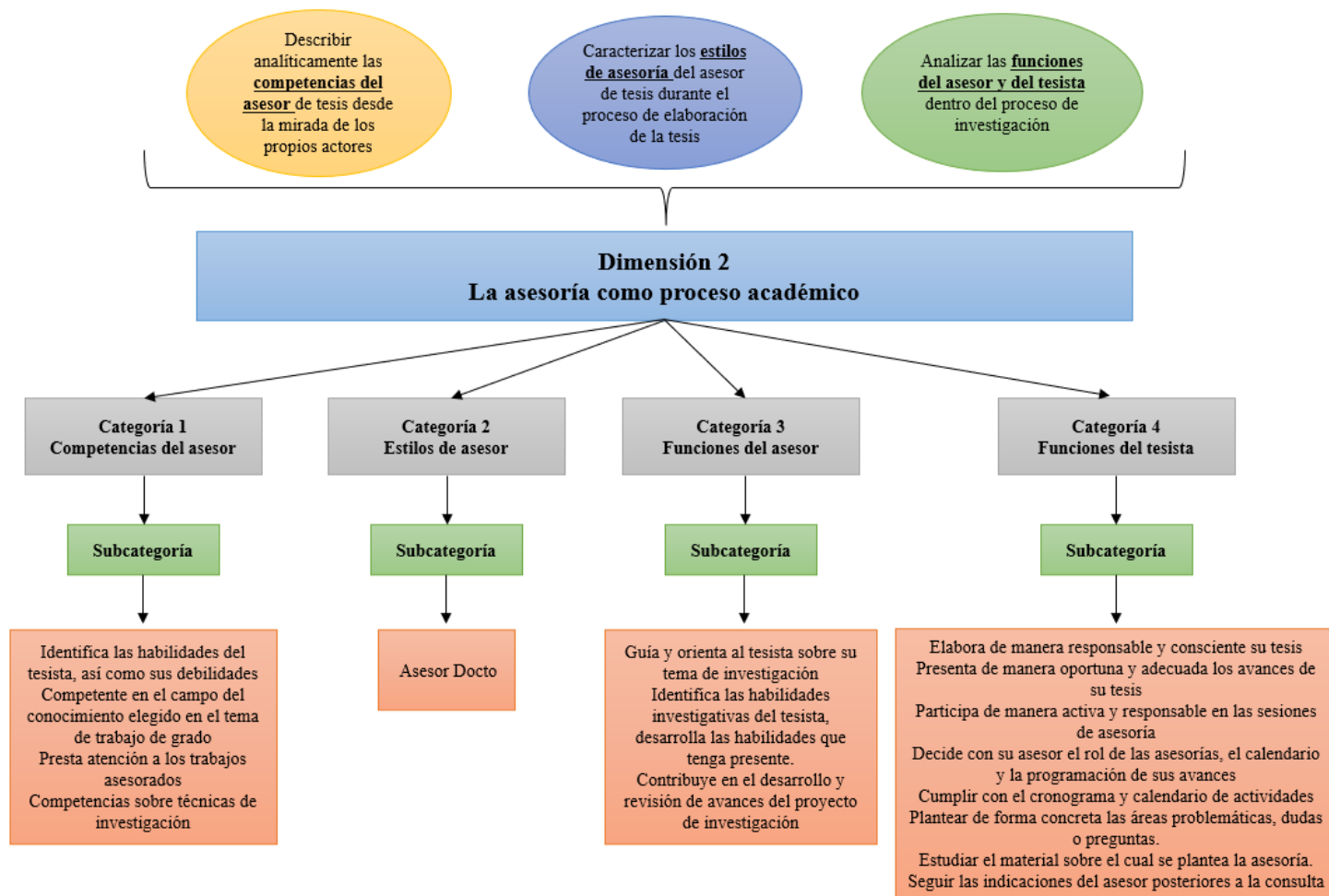
El siguiente gráfico presenta de manera ordenada los objetivos, las dimensiones y categorías de esta investigación. En la parte superior se encuentran los objetivos, luego, se presentan las dos dimensiones trabajadas con sus respectivas categorías y subcategorías. Hay que tener en cuenta que cada dimensión tiene una conceptualización diferente, pero las categorías son las mismas para ambas dimensiones ya que se partió de los objetivos específicos. La diferencia está en las subcategorías. Tanto categoría como subcategoría se sustentan en la teoría contenida en el marco conceptual, y estos son: Carruyo (2007), Coromoto (2009), Rosas, Flores & Valarino (2006) y Ferreira, Furtado & Santos (2019), entre otros.

Figura 2: Objetos específicos. Dimensión 1



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3: Objetivos específicos. Dimensión 2.



Fuente: Elaboración propia.

2.5. Selección de los Casos: Contextualización y criterios

De acuerdo con Martínez (2006), en el estudio de casos no se hace selección de una muestra representativa de una población sino de una muestra teórica. Es así como: “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que puedan replicar o entender la teoría emergente, por ello deben adicionarse el número de casos hasta la saturación de la teoría” (Martínez, 2006, p. 183). Siguiendo la lógica de la autora, el número de casos va a depender del tipo y amplitud del conocimiento que exista sobre un tema o fenómeno que se quiera investigar. Existen, en tal sentido, dos posibilidades, abordar casos individuales o casos múltiples. Los casos múltiples son una herramienta poderosa para crear teoría porque permitirá la replicación y la extensión entre casos individuales; mientras que los casos individuales de estudio van a ser usados para corroborar la teoría existente. A su vez, es importante enfatizar en la habilidad del investigador para generar una teoría.

El caso elegido tendrá que satisfacer el criterio de selección para cualificarlo como tal. Si nos basamos en la revisión de la literatura de los casos que están conformando nuestra muestra en una investigación cualitativa este debe de ser satisfecha por los criterios de selección establecidos previamente por el investigador. De esta manera, cuando la información llegue a saturarse, no se deberá adicionar más casos y se debe de detener el proceso de recolección de información (Martínez, 2006).

Partiendo de lo anteriormente mencionado, varios autores afirman que no hay una guía precisa sobre el número de casos que el investigador debe de seleccionar, todo va a depender del criterio de este. Por otro lado, no hay reglas para seleccionar el tamaño de la muestra en las investigaciones cualitativas.

Para la presente investigación y, tomando la postura de Martínez (2006), donde el investigador es el encargado de usar su criterio para la selección de la muestra, se eligió a tres universidades privadas, que tengan el componente de investigación en sus perfiles de formación de postgrado. Los tres asesores investigados pertenecen a las escuelas de posgrado de tres universidades privadas de Lima Metropolitana, las cuales, pertenecen a la facultad de Educación. Los asesores que forman parte de la muestra cuentan con no menos de 10 años de experiencia asesorando tesis. Para Creswell (1994), en la investigación cualitativa es importante seleccionar informantes que respondan de la mejor

manera a las preguntas de investigación, por eso, no sería muy conveniente seleccionar al azar a los informantes. Partiendo de este punto, los investigadores tendrían en cuenta cuatro parámetros que son: el entorno (lugar donde se realizará la investigación), los actores (son aquellos que serían los entrevistados), los eventos (es sobre lo que hacen los entrevistados) y el proceso (lo que nos cuentan los entrevistados durante el proceso de la entrevista). De esta manera, se seleccionó a tres asesores con sus respectivos asesorados teniendo en cuenta la viabilidad para el contacto respectivo. Otra condición importante es que las mallas curriculares tengan en cuenta la competencia de la investigación como eje central.

2.6. La entrevista semiestructurada

Esta investigación caracteriza la entrevista cualitativa como íntima, flexible y abierta. Hernández (2014) la define como una reunión donde se intercambia información entre dos sujetos. Por ello, mediante preguntas y respuestas se logra establecer una comunicación y construir significados respecto al tema de investigación.

Para Díaz et al. (2013), la entrevista vendría hacer “una comunicación interpersonal que se establece entre el investigador y el sujeto de estudio, con la finalidad de obtener respuestas a las interrogantes planteadas sobre el problema de investigación.” No obstante, para esta investigación hemos elegido tipo de entrevista a la semiestructurada, debido a que se plantean preguntas con anterioridad, las mismas que se ajustaron o adecuaron al momento de realizar la entrevista. La ventaja de este tipo de entrevista es que cabe la posibilidad de adaptarse a los sujetos entrevistados porque se puede motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir los formalismos.

Para la creación de la guía de entrevista se elaboró una matriz sobre la base de dos dimensiones: la asesoría como experiencia vinculante y la asesoría como proceso académico. Del mismo modo, se propusieron, indicadores para cada una de las categorías apriorísticas: competencia del asesor, estilos de asesoría, funciones del asesor y funciones del tesista.

La entrevista se realizó de manera presencial y fue grabada con el celular de la investigadora, sin embargo, antes de aplicar el instrumento, se presentó el consentimiento informado a los actores involucrados.

2.7. Aspectos éticos del estudio

Con respecto al componente ético de la investigación, Viorato & Reyes (2019), siguiendo la propuesta de González (2002), enfatizan tres principios de la investigación cualitativa relacionados con la ética. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la construcción del conocimiento va a salir de lo que nos diga el sujeto investigado, y el investigador tiene como función dar sentido a las expresiones del sujeto de estudio. Este proceso es complejo debido a que se parte de la subjetividad del individuo y se tiene que reconstruir e integrar sin llegar a una reducción de lo expresado por este. En segundo lugar, se habla sobre la relación entre investigador e investigado para que se produzca conocimiento y eso se concretiza en los diálogos consentidos, respetuosos que se entablan entre ellos. Por último, en la investigación cualitativa no importa la cantidad de entrevistados sino la calidad de la información que los sujetos brindan. Por ello, es importante planificar el proceso de recojo de información garantizando la pertinencia y profundidad de las preguntas; además, de aplicar procedimientos para el análisis de la información que correspondan con las características de la data. Con ello garantizamos la validez de los resultados.

Partiendo de estos tres puntos, el compromiso ético que asume el investigador con el sujeto investigado que decide participar por voluntad propia y brindar su testimonio es un proceso complejo. Para esta investigación se aplicó el consentimiento informado (véase el anexo 5) a los investigados respetando el anonimato y confidencialidad.

2.8. Validación del instrumento

Una primera validación del instrumento la realizaron el propio investigador y el asesor de la tesis. Luego, el instrumento pasó por una prueba piloto, la cual implicó realizar la entrevista a un sujeto no incluido en la muestra de estudio. Los resultados de la experiencia permitieron tomar decisiones logísticas, hacer precisiones sobre la forma

de aplicación y estilo comunicativo del investigador. Asimismo, ajustar el contenido de la entrevista a partir de la reorientación de algunas interrogantes.

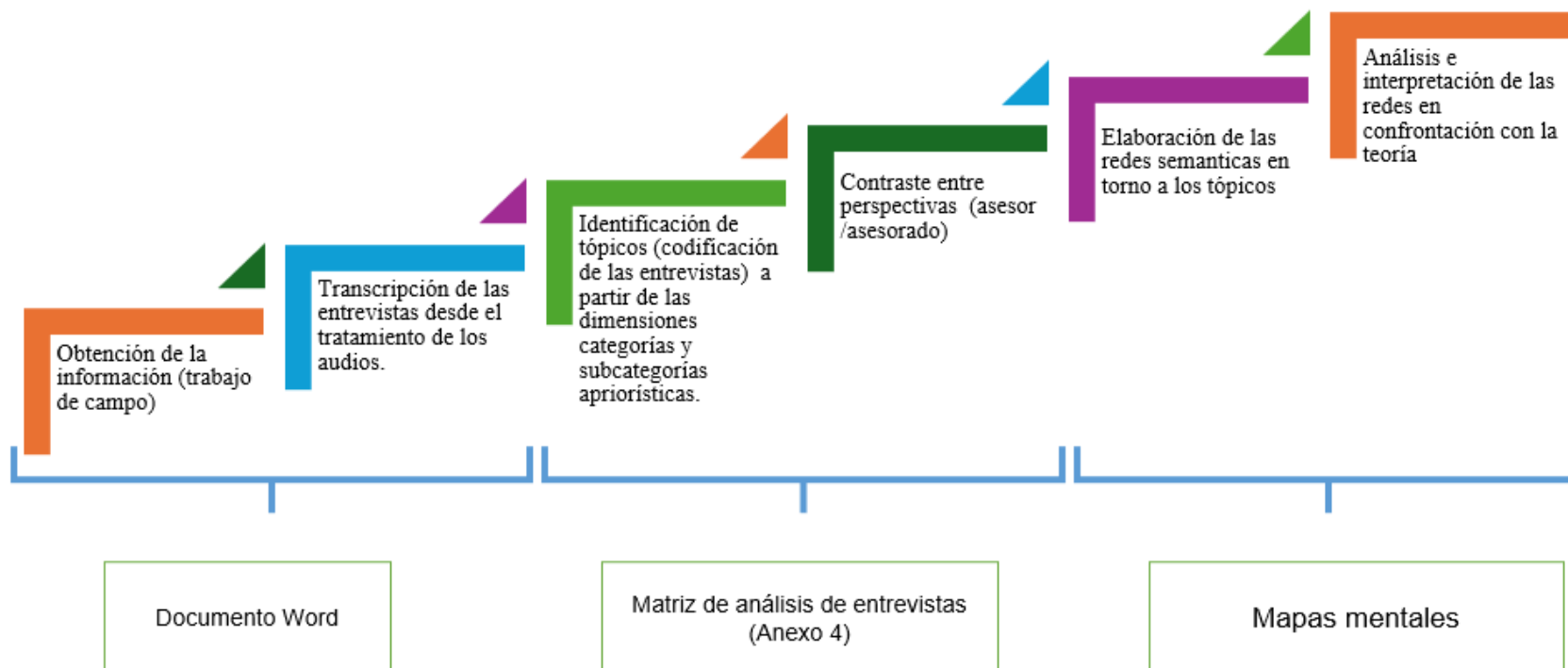
De acuerdo con Díaz-Muñoz (2020), un estudio piloto es corto de factibilidad o viabilidad, y su propósito es conducirlo para probar aspectos metodológicos de un estudio de mayor escala o complejidad. El fin de estos estudios previos es evitar que aparezca un defecto cuando nos dirigimos al campo, debido a que eso podría costarnos recursos económicos. Además, su finalidad es asegurar la pertinencia y adecuación de los métodos y procesos de tal manera que se pueda asegurar el éxito de estos en investigaciones de mayor envergadura. Este procedimiento validado por la ciencia evitará que investigaciones mayores en términos de complejidad y proyección numérica se realicen sin asegurar conocimiento previo.

2.9. Tratamiento de la información

Para Creswell (1994), no hay una manera correcta de procesar los datos que se ha ido obteniendo a lo largo de la investigación cualitativa. El análisis de datos exige claridad en el investigador con respecto a las categorías y su evolución a partir de otras investigaciones. Ello lo facultará a realizar contrastes y comparaciones con los resultados de estas. No obstante, es necesario que el investigador esté abierto a las posibilidades y tenga la capacidad de formular explicaciones contrarias o alternativas a los hallazgos. Por otro lado, el investigador es quien le otorga significado a los resultados de su investigación desde la distinción de categorías y subcategorías en torno a las cuales agrupará la información. Estas pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes de recoger la información o las emergentes que son las que surgen cuando uno levanta la información (Cisterna, 2007). A su vez, para Fernández (2006), el proceso del análisis de datos debe de ser sistemático, tener una secuencia y orden.

La presente investigación abordó el tratamiento de la data obtenida de las entrevistas desde una secuencia sistemática y ordenada lo que aseguró un análisis confiable. Como se puede visualizar en el gráfico:

Figura 4: Secuencia del tratamiento de la Información.



Fuente: Elaboración propia

El primer momento empieza con la obtención de la información mediante la aplicación del guion de la entrevista a los asesores y asesorados de tres escuelas de postgrado de universidades particulares a los cuales, en adelante, se les denominará caso 1, caso 2 y caso 3. El segundo momento consistió en la transcripción manual del contenido de las entrevistas en su totalidad. El tercer momento implicó realizar la codificación axial, ello significa que es un proceso en donde se identifica la relación entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías, dicha relación se vincula con las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se necesiten relacionar, hay que tener en cuenta, que una categoría va a representar un fenómeno, es decir, un problema, un acontecimiento o un suceso que se va a definir como significativo para los entrevistados (San Martín, 2013).

El cuarto momento permitió el tratamiento de la información a través de una Matriz de Análisis de las Entrevistas (anexo 4). A este tipo de matriz se le conoce como matriz cualitativa o de texto, el formato que tiene es básico ya “que consiste en el cruce o intersección de una lista de hileras o filas y columnas” (Freidin, 2017, p. 78). De este modo: “Lo que ubiquemos en las hileras y las columnas dependerá del propósito de construcción de cada matriz”, continua Freidin (2017, p. 78). Para el caso de esta investigación se combinaron filas y columnas en función a la perspectiva (asesor/asesorado), el corpus (transcripción del contenido de entrevistas), el tópico (asumidos como códigos) y la teoría (aproximaciones teóricas a los códigos).

Para Freidin (2017), “No hay recetas para armar buenas matrices” (p. 78) de análisis de información cualitativa, depende de cada investigador crear la suya, y para llegar a la matriz que sea de utilidad es necesario pasar por un proceso de ensayo-error hasta lograr la matriz adecuada. El construir una buena matriz lleva bastante tiempo y va a requerir de una continua revisión y ajustes porque todo depende de la información que se vaya recolectando y analizando el investigador desde su criterio y el marco teórico que lo sustenta.

Para realizar las matrices de análisis fueron organizadas en función a las dimensiones, categorías y subcategorías a apriorísticas. Primero se seleccionó la información más relevante que se obtuvo en el trabajo de campo. La información se obtuvo de la aplicación de la guía de entrevista. La idea era comparar las dos perspectivas del asesor y asesorado partiendo de

información recogida sobre tópicos o códigos comunes en función a las dimensiones, categorías y subcategorías. Para realizar este paso fue necesario seleccionar la información recogida en el trabajo de campo, con la finalidad de distinguir lo que sirve de aquello que se puede desechar.

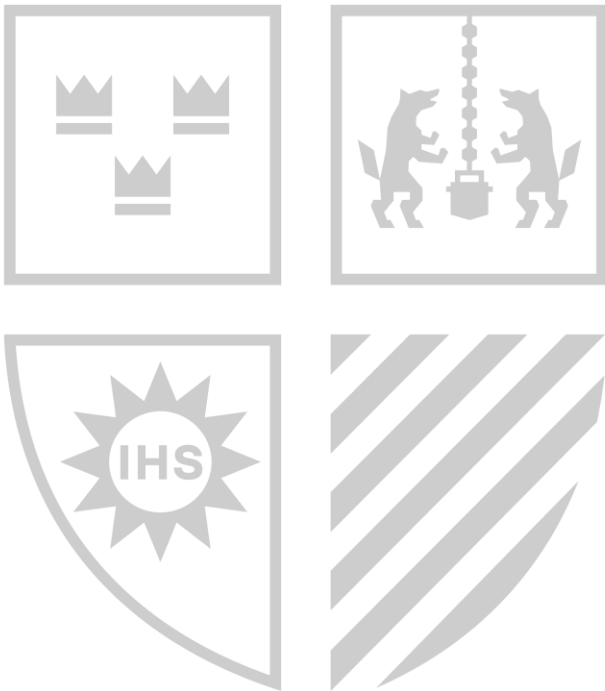
El criterio que va a guiar esta operación es la de pertinencia que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta lo que el entrevistado dice en relación con las preguntas concretas que se realizan o con la temática que se aborda, esto último es lo que permite poder incorporar los elementos emergentes. (Cisterna, 2007, p. 70)

Luego de asegurar la pertinencia, se trabajó vinculando los objetivos específicos con sus respectivas categorías y subcategorías.

El siguiente paso fue triangular la información desde ambos actores bajo la mirada de las categorías y subcategorías, esta es una propuesta de Cisterna (2007), quien afirma que existen dos vías para realizar este procedimiento de triangulación. Una primera vía es triangular las opiniones de los actores a las interrogantes centrales que se plantearon en el proceso de investigación; la segunda vía, que sería de carácter más preciso consiste en establecer relaciones significativas entre categorías. La segunda vía fue la que se trabajó para esta investigación. Sin embargo, ha sido elección del propio investigador utilizar cualquiera de estas dos vías o complementarlas una con la otra, dependiendo del grado de profundidad al que quiera llegar el investigador con su investigación.

Como se mencionaba líneas más arriba, las matrices de análisis poseen tópicos, a partir de estos tópicos salieron las redes semánticas como una forma de organizar la información. Dichas redes permitieron establecer conexiones entre dimensiones, categoría y subcategoría para luego ser confrontada con la teoría. Para Cisterna (2007), desde esta perspectiva, el marco teórico no solo es un enmarcamiento bibliográfico, sino que sostiene el proceso de construcción del conocimiento que toda investigación debe de aportar. Por ello, se debe retomar la discusión bibliográfica y producir una nueva discusión teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Una manera de realizar este procedimiento “es a través de la interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y subcategorías, y lo que hemos

encontrado en el trabajo de campo” (Cisterna 2007, p. 73). Este nivel de discusión tiene dos maneras de realizarse, Una es desde los resultados que se obtuvo para cada sector. El segundo, desde un nivel mayor de síntesis, es decir, los resultados que han sido sintetizados se confrontan con el marco teórico. Para esta investigación se trabajó de la segunda manera, es decir, que se analizó los resultados partiendo de cada categoría con su respectiva subcategoría.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados han sido agrupados de acuerdo con los objetivos específicos con sus respectivas dimensiones, categorías y subcategorías. El procedimiento para alcanzar estos hallazgos ha sido mediante el instrumento de la entrevista cuando se realizó el trabajo de campo. Los hallazgos fueron agrupados de esa manera para tener una mejor vinculación, orden, y analizar los resultados y confrontarlos con la teoría.

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos en esta investigación en respuesta a los objetivos; luego se procederá a triangular la información presentada por los diferentes casos y la discusión con los antecedentes y la literatura.

El objetivo general plantea analizar las percepciones que sostienen asesor y tesista con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis en tres casos diferenciados de escuelas de posgrado en educación de tres universidades privadas de Lima. Los objetivos específicos, en cambio, buscan escribir analíticamente las competencias del asesor de tesis desde la mirada de los propios actores, caracterizar los estilos de asesoría del asesor de tesis durante el proceso de elaboración de la tesis, y analizar las funciones del asesor y del tesista dentro del proceso de investigación.

Presentamos los resultados organizados desde las dos dimensiones que forman parte de la presente investigación.

3.1. Dimensión 1: Asesoría como experiencia vinculante

3.1.1. Categoría 1: Competencias del asesor

Subcategorías:

a. Condiciones de entrega y avances de la investigación

En relación con la subcategoría “Condiciones de entrega y avances de la investigación” tanto como para el caso 2 como el caso 3 el seguimiento protocolar institucional es fundamental. Mientras que para el caso 2 la relación debe de ser más flexible y empática, y el seguimiento al protocolo va a facilitar la relación entre asesor y asesorado, en el caso 3 el seguimiento del protocolo se plantea de manera más rigurosa. Hay que tener en cuenta que tanto el asesor y el asesorado deben de cumplir compromisos y acuerdos ya que ambos son altamente responsables del proceso de asesoría. Y uno de los principales acuerdos es seguir el protocolo que es propuesto por la universidad (Coromoto, 2009). Ello se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 2/Asesora: “Entablo yo una relación muy empática con ellos, darles confianza, seguridad en lo que van a hacer, y también en paralelo seguir las pautas y las normas de la entidad de la universidad, cada universidad tiene un protocolo de encuentros con el tesista. Entonces, ambas cosas hacen una buena combinación”. (C2.E1.1-0:00)

Caso 3/Asesora: “Nosotros tenemos protocolos: protocolo de plan tesis, y protocolo del informe final. [...] que son tres capítulos: planteamiento del problema, marco teórico, metodología, y al final lo que vienen hacer los cronogramas de trabajo. Entonces, nos organizamos en función de productos: primer producto, es la matriz de consistencia; segundo, tercero y cuarto producto, son cada uno de los capítulos de los elementos del plan de tesis”. (C3.E1.1-01:00)

b. Avances del proyecto de investigación

En la subcategoría “Avances del proyecto de investigación” se va a trabajar cómo es que los asesores revisan los avances del proyecto de investigación de sus asesorados. En los tres casos podemos observar que los asesores son muy rigurosos y exhaustivos al momento de realizar la revisión de las tesis, dando diversas pautas tanto a nivel de la ortografía como del contenido. En este sentido, se menciona que es muy importante que la revisión de la tesis sea cuidadosa debido a que la finalidad que tiene es dar soporte al asesorado mediante una guía precisa y oportuna sobre los aspectos teóricos como metodológicos. Es muy importante que los asesores aseguren que sus asesorados tengan el hábito de la escritura, de tal manera que, el rol

del asesor se orientaría a planificar la escritura y revisarla para asegurar la calidad académica. Difabio (2011) aconseja lo siguiente: “usted escribe, yo leo, nos reunimos” (p. 942). Por lo tanto, es muy importante que el escrito del asesorado sea revisado de manera detallada por parte del asesor.

Por otro lado, esta idea se puede apoyar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesorada: “Es bien minucioso a la hora de corregir, tal es así que me corrige dónde debe ir una coma, o un punto y coma, si debe ir un punto seguido, inicial mayúscula. Me corrige la parte de la forma y del fondo. [...] Pero acertadísimo, no me daba pautas, sino párrafo por párrafo. Cuando ya corregía, me ponía: cuando yo haga ya las correcciones, lo pinte de otro color, porque él ya no lo iba a volver a leer, supuestamente quedaba, a su criterio como asesor quedaba ok, hasta donde yo tengo entendido es la voz del asesor lo que manda”. (C1.E1.2-16:00-17:00)

Caso 2/Asesorada: “El asesor ha sido muy detalloso en la medida desde el principio hasta el final, y marcaba todo lo que tenía que corregir, todo lo que había que ampliar la información, qué libros tenía que leer para guiarme”. (C2.E1.2-02:00)

Caso 3/Asesorada: La asesora se demoraba bastante, minuciosa, o si se le pasaba cosas, o ya revisaba, nosotros le pedíamos lo avanzado, volvía a revisar de nuevo y se encontraba con cosas. Regresaba y sentíamos que no avanzábamos porque volvía a leer lo mismo que ya habíamos avanzado; era muy minuciosa [...] Sí nos ayudaba porque la costumbre era se te escapa un puntito, y nos citaba; para qué era bien minuciosa”. (C3.E1.2-03:00)

c. Elección del asesor.

Para la subcategoría “Elección del asesor” en el caso 1, caso 2 y en el caso 3 dicho cometido fue designada por la universidad. Realizar ello es muy común que el asesorado elija a su asesor partiendo de su prestigio o autoridad académica y ello es importante porque el asesorado debe conocer académicamente a su asesor, y este debe ser proclive a trabajar en equipo, poseer horarios flexibles, entre otros (Coromoto 2009). Mientras que para Carruyo (2007), una de las ventajas de elegir a su propio asesor es que este se va a dedicar a tiempo completo a las asesorías que ambos tengan. Además, este asesor debe de tener experiencia a nivel universitario, conocimiento y comprensión de la dinámica humana, por último, tener condiciones éticas y morales. Por último, se afirma, que el proceso de selección del asesor es

crucial e importante debido a eso dependerá del éxito o no de la obtención del grado. Cuando los asesorados eligen a sus propios asesores se da un mutuo acuerdo en establecer metas y el asesorado se comprometerá a cumplir dichas metas. Cabe resaltar que cuando la relación entre asesor y asesorado se ha establecido con anterioridad, el éxito del asesorado es alto (Ferreira, Furtado & Santos, 2019). Todo ello se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesorada: “Entonces, yo pedí a la coordinación de la maestría el cambio de asesor; fue la sugerencia de la coordinación la que me designó a esta persona que es ahora mi asesor, el que me ayudó en la presentación del proyecto, porque ahí fue el cambio, en febrero del año pasado”.

Caso 2/Asesorada: “La universidad me asignó al asesor. Entonces, tuve que aceptarlo”. (C2.E2-03:00)

Caso 3/Asesora: “Ellas eligen, van a la Escuela de Posgrado, y sugieren quién quisiera que sea su asesora, y si yo tengo horas las asignan”.

Caso 3/Asesorada: “[...] Cuando ya armamos el proyecto la asesora nos enseñaba investigación, y fue el primer proyecto aprobado; entonces, dijimos: Lo aplico; aprovechando que estaba de cargo, y le pedimos directamente a ella para que sea nuestra asesora, porque a ella le pareció interesante el tema, fue porque nosotras le pedimos”.

d. Organización del tiempo

En la subcategoría “organización del tiempo” tanto el caso 2 como el caso 3 manejan un horario flexible y tienen un espacio que les brinda la universidad. Si bien la universidad proporciona espacios para reunirse con el asesor, este es insuficiente porque se tiene que contar con la disposición y disponibilidad de ambos actores. Entonces, puede surgir un problema ya que los procesos no siempre concluyen en el tiempo previsto. Como mencionábamos, Carruyo (2007) considera que es necesario que el asesor tenga tiempo disponible para atender al asesorado y pueda realizar las correcciones necesarias a la tesis, y pueda brindarle nueva información, entre otras cosas. Este hallazgo se sustenta con las siguientes citas:

Caso 3/Asesora: “Tengo horarios: Todos los martes de cuatro a seis de la tarde atiendo tesis, o sea hay un horario establecido. [...] Si hubiese algún contratiempo que ellas no pudiesen venir, me llaman y quedamos en otra hora. Pero de que hay un horario establecido para la atención sí”. (C3.E1.1-02:00)

Caso 2/Asesora: “Muchas veces en universidad les ponen sus horarios, y yo me acomodo a los horarios dependiendo a mis tiempos, [...] en los horarios que ellos puedan tener un espacio de tiempo sostenido y atento”. (C2.E1.1-03:00)

e. Vinculación asesor-asesorado

Con respecto a la subcategoría vinculación asesor-asesorado en los tres casos se nota la diferencia. En el caso 1 lo que predomina es que tanto asesor como asesorada tienen una afinidad académica por el tema de investigación que es la vocación docente y a nivel personal también han tenido afinidad debido a que ambos cuando quieren sacar algo adelante lo hacen. La asesorada siente confianza en su asesor. Han tenido una relación especial por el tema de investigación. Mientras que en el caso 2 el vínculo es más de empatía y de escucha activa por parte de la asesora para orientar bien al asesorada en su investigación. Por otro lado, en el caso 3 el vínculo entre asesor y asesorada es más formal debido a que la asesora ha sido su docente tanto en el pregrado como el posgrado, es por esta razón, que la eligió la asesorada. Más prima la experiencia de la docente y hay una dependencia de parte de las asesoradas con su asesora. De acuerdo con Carruyo (2007) la relación entre asesor y asesorado es un vínculo muy importante en la relación académica. Por otro lado, las investigaciones indican que la relación entre el asesor y el tesista es muy importante para el éxito de una tesis. Así mismo, las investigaciones nos demuestran que los asesores juegan un papel muy importante en el proceso de obtener el grado. Es muy importante que la relación entre asesor y asesorado debe de ser satisfactoria. Tener una buena relación con el asesor da soporte a nuestro vínculo con este, en esta relación se puede realizar críticas constructivas en esencial para realizar una buena tesis. La relación entre ambos actores es muy importante y ese esencial llevarse bien con él o ella sin llegar a convertirse en los mejores amigos, pero si debe de haber un respeto mutuo académica y personalmente. Autores como Sambrook & Stewart (2014) afirman que tener una buena relación con el asesor garantiza un gran logro en el proceso de lograr el master o doctorado. A su vez, el asesorado debe de desarrollar y mantener una relación positiva y constructiva con su asesor para que pueda ayudarlo a producir una tesis de calidad. Siguiendo en la misma línea el autor Mainhard (2009) nos dice que el éxito de una tesis depende de la supervisión del asesor, quien debe de proveer el tiempo, la pericia y el apoyo a su tesista, ayudándolo a descubrir sus habilidades investigativas o a potenciarlas. Todo lo mencionado anteriormente se puede apoyar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Yo creo que, nos hemos centrado en un trabajo que a ambos nos parecía interesante, a mí me interesa mucho el tema de la vocación, en general, es parte de mi trabajo aquí en esta escuela: la identificación del talento, la reconstrucción de la propia historia y darle un significado como un sustento para un sentido más allá de las propias actividades, algo así como reconstruir tu pasado, entenderlo, aceptarlo, valorarlo y ver que eso es un insumo para tomar decisiones en el futuro, y allí encontramos un punto en común con María Teresa, porque su trabajo de investigación también se orienta a experiencias que de alguna manera marcaron la vida de la persona [...] Creo que hubo una confluencia de cosas que, pensamos en la importancia de estas experiencias para el desarrollo vocacional de las personas. Creo que salió una química especial con María Teresa, a partir de las coincidencias”. (C1.E1.2-07:00-08:00)

Caso 1/Asesorada: “Definitivamente, si tienes un asesor tiene que haber un mínimo de afinidad, súper bien con él, una confianza. Él es una persona que te da mucha apertura, da mucha confianza; en ese sentido, contentísima [...] eso creo en mí una confianza muy grande en él [...], porque sé que tanto él como yo nos ponemos las pilas y sale”. (C1.E1.2-21:00-22:00)

Caso 2/Asesor: “Algo que mencionaba al principio, el tema de la empatía es básico, tener una buena comunicación con ellos, saber escucharlos también, porque cuando el tesista comienza, el investigador comienza quiere investigar mucho, es bien amplía su propuesta, hay que saber escucharlo para saber conducirlo, mucha escucha activa, muy buena comunicación, y hay que saber orientarlo, hay que saber cuáles son sus inquietudes para saber conducirlo”. (E1.1-04:00)

Caso 2/Asesorada: “Sí, cualquier cosa que yo quería le podía llamar, o le mandaba un mensaje de texto al WhatsApp, me respondía y me decía: Te llamo o me llamas. Yo llamaba con confianza, y él me daba la orientación que necesitase. No he tenido mayor dificultad”. (E1.2-04:00)

Caso 2/Asesora: “Todos han sido mis alumnos, la mayoría han sido mis alumnos de pregrado, o de posgrado, y por eso me eligen. [...] Entonces bien, no tengo mayor problema” (E1.1-03:00).

Asesorada: “Nos llevábamos bien, a veces sí demoraba bastante porque tiene mucho trabajo, y muchas asesorías”. (E1.2-08:00)

3.1.2. Categoría 2: Estilos del asesor

Subcategoría:

a. Asesor práctico

En la subcategoría “Asesor práctico” tanto para el caso 2 y caso 3 se sustenta la idea de aprender hacer la tesis en el camino y se avanza durante el desarrollo de la maestría. Y es un continuo aprendizaje. Además, en el caso 3 la asesorada afirma que no hay imposición de las ideas, que el asesor no impone sus ideas, sino que orienta. Como se puede ver en esta subcategoría, de acuerdo con Hernández (2019), lo que más prima en los casos mencionados es el asesor práctico porque parten de la premisa de que “la mejor forma de aprender es haciendo”. La única forma en que el asesorado aprenda hacer una investigación es investigando quien en el camino ira produciendo un “saber” haciendo. Este estilo difiere del asesor docto que es el experto en el tema y en la metodología. En este caso el asesor es el que sabe, él o ella es el que “dirige” la tesis y va a marcar los tiempos, ritmos, formas y secuencias del trabajo a realizar, y el asesorado tiene como aspiración ser como su asesor y sabe que con esfuerzo alcanzará su meta.

La caracterización del “Asesor práctico” la sustentamos en las siguientes citas:

Caso 2/Asesor: “Vamos aprendiendo, haciendo la tesis en el camino, en el caso de los asesores, vamos aprendiendo en la medida que se van fluyendo las tesis, pero toda tesis es un aprendizaje. Todo tesista, para mí, es un aprendizaje”. (C2.E1.1-04:00)

Caso 2/Asesorada: “Así es, nosotros desarrollamos la tesis durante el año que hacemos la maestría; entonces, a medida que vamos avanzando las clases vamos avanzando la tesis, clase hecha y la tesis avanzada, de acuerdo con lo que avanzamos”. (C2.E1.2-04:00)

Caso 3/Asesor: “En realidad, yo estoy asesorando en posgrado, y casi todas es la primera vez que hacen una tesis porque se han titulado por los cursos de especialización, suficiencia, y demás, y no han tenido la experiencia. Entonces, ellas aprender a hacer la tesis haciendo su tesis, pero los cursos de especialización que tenemos ya allí empiezan a trabajar el proyecto”. (C3.E1.1-04:00)

Caso 3/Asesorada: “No, eran nuestras ideas; como fue un proyecto, nosotros tuvimos que crear sesiones, un programa; ellas las corregía: «Esto puedes cambiar, cambia esto». Pero nunca imponía. Era nuestro trabajo”. (E1.2-09:00)

b. Asesor analista

En la subcategoría asesor analista tanto en el caso 1 como en el caso 3 las asesoradas nos dice que sus asesores no imponen sus ideas más bien sugiere, orienta o motiva. Las diversas investigaciones han demostrado que los asesores valoran más de sus asesorados sus habilidades técnicas, mientras que los asesorados ponen más énfasis en la parte afectiva y personal del asesor. Mientras que Schlosser (2011) afirma que lo que no les gusta a los asesorados de sus asesores es que sean inaccesibles, inútiles y no tengan interés en su tema de investigación. A su vez, Ferreira, Furtado & Santos (2019) afirman que una de las cualidades que todo asesor debe de tener, muy aparte del conocimiento y de la experiencia, serían: que tengan profesionalismo, interés en su tema de investigación, paciencia, comunicación, creatividad, respeto, honestidad, responsabilidad, organización y respeto entre ambos. Otro punto que ayuda es que el asesor participe de una red internacional de investigadores. Siguiendo con la misma autora, en las asesorías no solo concierne que el asesorado produzca una buena tesis, sino que la finalidad o el objetivo es que el asesorado se transforme en un investigador independiente. Para Griffiths, Blakey & Vardy (2015) es importante tener una relación positiva entre asesor y asesorado ya que tiene beneficios para ambos individuos. El tener una buena relación entre el asesor y asesorado tiene un efecto positivo en el proceso de la elaboración de la tesis. Todo lo mencionado se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesorada: “Él a mí me motiva, me insta a que yo investigue, me propone autores él por su lado se nota que ha investigado, que ha leído, él sabe sobre el tema, él me ha escuchado a mí primero, cuál es mi objetivo, mi razón para yo investigar este tema. Él me escucha y me sugiere, me orienta”. (C1.E1.2-23:00)

Caso 3/Asesorada: “No, eran nuestras ideas; como fue un proyecto, nosotros tuvimos que crear sesiones, un programa; ellas las corregía: «Esto puedes cambiar, cambia esto»; pero nunca imponía. Era nuestro trabajo”. (E1.2-09:00)

3.3.3. Categoría 3: Funciones del asesor

Subcategorías:

a. Condiciones de trabajo del proceso de asesoría

Para esta subcategoría no se pudo recoger información, ello fue debido a la falta de tiempo por parte de la asesora.

b. Supervisa y evalúa el proceso de formación de la asesoría

En la subcategoría supervisa y evalúa el proceso de formación de la asesoría, en los tres casos se coincide en que el proceso de asesoría tiene que ver con un acompañamiento para lograr el objetivo de investigación ello lo menciona el caso 3 para el caso 1 es un proceso de cocreación entre asesor y asesorado, la evaluación es más formativa, hay una continua construcción del conocimiento. Para el caso 2 la asesoría es un proceso de aprendizaje entre ambos actores. En conclusión, se puede decir, que en los tres casos se ve una evaluación más formativa que sumativa. Para Revilla (2017), en la asesoría de tesis van a convivir tres actores claves que son el tesista, el asesor y el programa de estudio. Dichos elementos necesitan trabajar de forma conjunta e interactiva para que el asesorado logre su objetivo que es la titulación. Por lo tanto, podemos ver que esta relación entre asesor y tesista está enmarcada bajo la morada institucional que definirá de una u otra manera la forma en que se lleve a cabo el proceso de asesoría. Para Carruyo (2007), la asesoría especialmente de maestría es importante y significativa porque va a permitir al asesorado obtener herramientas intelectuales que le permiten afrontar los retos que la sociedad demanda, además, de enfrentarse con destreza al ambiente laboral. A su vez, la asesoría es un proceso formativo, sistémico y cualitativo que dirigirá a la continua mejora del asesorado. Sin embargo, siguiendo con el mismo autor y la misma línea propuesta se afirma que la asesoría es un proceso formativo debido a que no solo se desarrolla habilidades y destrezas en los asesorados sino en los asesores también. Y continuamente las competencias investigativas del asesorado irán evolucionando. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el proceso de asesoría debe de ser eficiente para contribuir a la formación de los alumnos críticos y reflexivos. Durante las asesorías, de acuerdo, con Carruyo (2007), se debe de propiciar el análisis y la reflexión entre asesor y tesista para seguir contribuyendo al desarrollo de la investigación.

Es importante y recomendable que, previo a cada consulta ambas partes puedan reflexionar sobre los contenidos alcanzados para de esa forma guiar y agilizar la comunicación entre ambos. En la misma línea, Carruyo (2007) afirma que el proceso de asesoría debe de ser

vista como un proceso formativo y tener un impacto en el asesorado. Por lo tanto, se aleja de la mirada como proceso sumativo, ello quiere decir, que la finalidad no es solo entregar la tesis, sino que este debe de ser un proceso formativo que proporcione un aprendizaje investigativo, que en el camino se irán perfeccionando las habilidades y destrezas investigativas de ambos actores. Por último, Ferreira, Furtado & Santos (2019) afirma que, para que el proceso de la asesoría sea productivo, es necesario que el asesor y asesorado puedan conocer sus prerrogativas, y construyan una fuerte relación y un ambiente en el que se pueda generar conocimiento. La cuestión es formar al investigador y acompañarlo. Ello lo podemos identificar en las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “[...] es una cocreación. Yo no puedo decir que no formo parte, que he estado exceptuado, es una cocreación de ciencias, o de conocimiento científico entre el asesorado y yo, en realidad los interactuamos, en un campo muy amplio, en el que estamos insertos, y es la investigación que ya existe con respecto del tema. Eso me parece, es como si fuera una dupla que interactúa con respecto a eso, cocreando conocimiento, pero estamos insertos dentro de un espectro mucho más amplio contribuyendo con ello, y nutriéndonos de ello con límites relativamente frágiles que nos permite ser permeables al conocimiento que hay, cosa que eso es complicado, no encuentras necesariamente para todos los temas información, pero también con la expectativa que siempre va a contribuir con ese gran marco de conocimiento que hay respecto al tema que estás trabajando”. (C1.E1.2-15:00-16:00)

Caso 2/Asesor: “Como un proceso de formación, para mí es un proceso de aprendizaje de ambos, porque también el tesista no es una persona que viene cero, también investiga y sabe, y muchas veces dan respuestas, y muchas veces te dejan ahí la interrogante, y uno tiene que ser sincero, y decir «voy a investigar sobre esto, espérame a la siguiente asesoría, o te llamo, o te busco, o te alcanzo, o déjame leer», porque el hecho que el asesor tenga un bagaje de conocimiento, no significa que lo tengamos todo metido acá, hay que trabajar con transparencia con el tesista, «esto no lo conozco, permíteme conocerlo, manejarlo y conducirlo hacia tu fin, hacia tu meta», eso es básico, porque si no conocemos algo, no podemos asesorar algo que no conocemos”. (C2.E1.1-08:00)

Caso 3/Asesor: “Es un proceso de acompañamiento; para mí es un proceso de acompañarlos en su objeto de investigación”. (C3.E1.1-05:00)

Caso 3/Asesorada: “Nosotros teníamos en el UNIFÉ, a la hora que nos citaba en la oficina, directo a la máquina; de frente a trabajar. [...] Ella se ponía, en ese momento, con nosotros y se ponía a revisar, y nos ponía las observaciones, nos desarmaba toda la tesis. Pero para nuestro bien, «corrijan acá»”. (E1.2-11:00)

c. Gestión del proceso de asesoría

Para la subcategoría de gestión del proceso de asesoría tanto en el caso 1 como en el caso 2 enfatiza en la posibilidad de buscar otros contactos para apoyar al asesorado, es decir, establecer relación con otros expertos sobre el tema o sobre metodología que puedan brindar soporte o nuevas perspectivas a lo planteado en la investigación. Para Carruyo (2007), entre los roles de los asesores figura la gestión de contactos para que los asesorados puedan ampliar sus conocimientos, siempre y cuando ellos lo requieran. Los asesores deben de brindar todo tipo de oportunidad para que sus asesorados puedan realizar de manera competente su investigación y puedan lograr sus objetivos. Todo ello lo podemos corroborar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Trato siempre de que ellos tengan contacto con esas personas, que de alguna manera están muy insertas en el tema que les interesa a ellos, en el caso de María Teresa, creo tenían a unas personas, unos psicólogos, que también trabajan en el tema, tengo a un periodista, y para otras investigaciones también ha sido así”. (C1.E1.1-16:00)

Caso 2/Asesor: “Por lo general, nosotros tenemos ya contactos entre nosotros, y de repente salir de dudas, inquietudes que podamos tener: «Mira, este tesista quiere esto», y combinamos ideas, nos permite el contacto porque somos docentes que nos vamos conociendo por la trayectoria de la enseñanza en la educación superior, nos vamos conociendo las aulas [...] Buscamos esos soportes, es importante”. (C2.E1.1-09:00)

d. Desempeño ético profesional del asesor

En la subcategoría desempeño ético profesional del asesor, los tres casos coinciden en que respetan mucho el protocolo de la universidad. En el caso 3 aparece el tema del plagio, es decir, que se debe de respetar a los autores y la rigurosidad científica. Incluso las asesoradas deben de elaborar la parte estadística y no mandarla hacer, mientras que para el caso 1 se respeta los procedimientos y en el caso 2 se resalta que se debe de ser transparente en todo el proceso, no se puede poner información que no es, porque todo se rige bajo las normas de la institución.

Coromoto (2009) afirma que en todo proceso de asesoría existen valores éticos que se deben de respetar y promover, como por ejemplo, se debe de reportar de manera abierta los hallazgos encontrados de manera oportuna y completa, se debe de citar correctamente el trabajo de otros investigadores que fueron consultados, por último, se debe de reconocer la experiencia y la ética a personas que recién se inician en la investigación, respetando la diversidad cultural y evitar toda clase de discriminación. Todo ello se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 2/Asesora: “Transparentes, yo soy muy transparente, en todo sentido trato de que la verdad esté, la ética es importante, no podemos falsear datos, no podemos decir: «Pon algo que no es tuyo». En ese lado de la investigación. Por el lado nuestro, de entablar una relación con el tesista, igual, transparente, y siempre siguiendo los parámetros que nos da la universidad porque nosotros como asesores nos regimos a un ente”. (C2.E1.1-10:00)

Caso 1/Asesor: “Yo creo que sí, no veo en qué parte sería nada ético, no me he puesto a pensar con respecto a eso, se respeta todo, hasta los consentimientos informados, todo. Todo está pautado”. (C1.E1.1-18:00)

Caso 3/Asesora: “Bueno, yo trabajo para la universidad; por lo tanto, tengo que respetar todas las reglas y normas que existen en la universidad, así que trabajo dentro de lo que son las estructuras que define la escuela de posgrado [...] normas éticas: que la rigurosidad científica, el respeto a los autores, las autorías, si hay un trabajo de ese tipo”. (C3.E1.1-06:00-07:00)

e. Manejo de incidencias por parte del tesista

En la subcategoría manejo de incidencias por parte del tesista tanto en el caso 2 como en el caso 3 resaltan los problemas generales que se tiene durante el proceso de elaboración de la tesis. Para el caso 3 existen los problemas de redacción así las investigadoras sean expertas en sus temas, lo mismo sucede con el caso 2 el problema es el desarrollo del marco teórico. Para Ochoa (2011), realizar un marco teórico exige fuertes procesos de conceptualización, inferencias, abstracción, entre otros. Es decir, que se debe de plasmar pensamiento complejo en dicho marco. Escribir la tesis exige crear un constructo frente a la comunidad científica de futuros pares: escribir es una herramienta muy poderosa para aclarar las propias ideas, es un medio de configurar y producir nuevo conocimiento. De acuerdo con la autora, se trata de tener o desarrollar las capacidades lingüísticas y cognitivas que muchas veces los posgrados no logran desarrollar dichas capacidades y más bien dan por supuesto que los alumnos ya tienen

incorporado estas habilidades para realizar una buena redacción científica. Los estudiantes de maestría muchas veces no tienen una formación de redacción académica sólida y se requiere de un proceso didáctico para el desarrollo de la escritura académica propia del nivel de maestría.

Caso 3/Asesora: “Para ellos, son los tiempos. Entonces, cómo puedo yo ayudarla, poniéndome a disposición. Nada más que eso, porque trabajan, son madres de familia; pero hay otra cosa también importante, hay algunas estudiantes, que, por ejemplo, tienen serios problemas de redacción, ese sí es un problema para mí. Pueden ser expertas, sabias en su especialidad, pero a nivel de redacción, particularmente, tengo muchos problemas, no aseguran la comunicación a través del texto, allí sí, hacer y rehacer, porque tiene que entenderse”. (C3.E1.1-08:00)

Caso 2/Asesora: “La mayoría de las dificultades se presenta en el marco teórico, en citar, en parafrasear, en hacer un constructo tuyo, la mayoría de las dificultades se presenta ahí. [...] Lo que yo observé de la mayoría de tesis es que esa es la parte más complicada, porque hay una serie de construcción y deconstrucción, «corrige acá», «corrige allá», «imprimes», «vuelves a imprimir», «no, así no se cita”. (C2.E1.1-11:00)

Caso 2/Asesorada: Cuando he tenido dificultades para leer un libro o no conseguirlo, me decía: busca en tal lado, ve a la universidad, o cambiamos el libro y lee tal cosa. En realidad, he tenido un buen asesor, no como otros que están sufriendo, les dicen: «Lee», «No tengo tiempo, te atiendo la otra semana». Mi asesor ha sido bastante flexible, tolerante”. (E1.2-11:00)

Caso 1/Asesor: “Sí, yo creo que la generación del instrumento, por ejemplo, y también en la ampliación de la muestra. Esas dos cosas han sido ampliadas para poder hacer mucho más generalizable el trabajo; no obstante, es una investigación cualitativa, creo que mucha de la información que se va a levantar, de acuerdo con los diferentes grupos que se han constituido va a ser muy interesante”. (C1.E1.1-19:00)

Caso 1/Asesorada: “Bueno, la única cosa es que yo le enviaba la información, y él lo leía, la información lo tenía en ida y vuelta. Había un momento en que yo estaba desesperada, hasta donde hemos llegado la tesis, por favor, ayúdame si está bien, rápido. [...] Yo soy tu asesor, yo te respalda. Me sentía más tranquila. Si bien uno tiene un asesor, como te dije desde el principio él es muy inteligente y preparado, y siempre tiene mucha apertura a querer ayudarme; yo creo que parte de que no hayamos tenido más

acercamientos, ha sido más culpa mía porque yo soy la que tiene que buscar al asesor y no él a mí; pero las pocas veces que he estado con él, genial”. (C1.E1.2-27:00-28:00)

3.3.4. Categoría 4: Funciones del tesista

Subcategoría:

a. Planteamiento de consultas: Asistencia y solicitud de apoyo

En la subcategoría planteamiento de consultas: Asistencia y solicitud de apoyo en los tres casos las asesoradas han asistido conforme el cronograma de trabajo establecido previo acuerdo con su asesor. En caso de haber tenido un inconveniente lo podrían reprogramar. A su vez, es común que la institución asigne un tiempo fijo. Para el caso 1 ha habido una participación por parte de la asesorada al momento de asistir a las asesorías y planteaba sus respectivas dudas, además, tenía capacidad para resolver los problemas que se le iba presentando. Para el caso 3 la universidad les brinda un espacio de tres horas para que puedan realizar las asesorías. Y en el caso 2 los asesorados asisten con regularidad a las asesorías. Por otro lado, se puede observar una participación del asesorado en las citas establecidas. Un elemento resaltante es que en ninguno de los casos se hizo alusión a tiempos fuera del cronograma establecido. La teoría de Difabio, dice que las reuniones de asesoría deberían de ser frecuentes, de preferencia debería de ser cada dos semanas y como resultado será el logro de la tesis. No obstante, las reuniones se distancian en la mitad del proceso y vuelven a la regularidad de cada dos semanas en el tramo final. Por otro lado, la calidad de estas reuniones debe de estar preparadas con anterioridad, sin distracciones y tener la disposición de resolver tópicos más importantes (Difabio, 2011).

Caso 1/Asesor: “Sí, cada vez que hemos acordado, nos hemos visto”.

Caso 2/Asesor: “Sí, cuando no puede es un poco las normas que maneja, si tú ves que no vas a poder en tal cita, avisa con tiempo, nos volvemos a citar, pero por lo general si cumplen porque los interesados son ellos”. (C2.E1.1-13:00)

Caso 3/Asesora: “Asisten con relativa regularidad, no con 100% de entrevistas, porque llaman y te dicen: No, para otra semana. En realidad, la asesoría aquí en la universidad, a mí me da tres horas semanales. En esas tres horas pueden venir cuatro, o ninguna; entonces, depende de ellas, cuando ellas anuncian que van a venir se les atiende, se les da una fecha para atenderles”. (C3.E1.1-09:00)

Tabla 5: la asesoría como experiencia vinculante

Categoría/subcategoría	Resumen
1.1. Competencia del asesor	
1.1.1. Condiciones de entrega y avances de la investigación	Seguimiento protocolar es fundamental y ayuda a la relación entre asesor y asesorada.
1.1.2. Avances del proyecto de investigación	En los tres casos podemos observar que los asesores son muy rigurosos y exhaustivos al momento de realizar la revisión de las tesis, dando diversas pautas tanto a nivel de la ortografía como del contenido.
1.1.3. Elección del asesor	En los tres casos fue designado por la universidad.
1.1.4. Organización del tiempo	Se maneja un horario flexible y existe un espacio que brinda la universidad, pero este es insuficiente ya que se debe de tomar en cuenta la disponibilidad de ambos actores.
1.1.5. Vinculación asesor-asesorado	Los vínculos hacen referencia a tres razones: afinidad temática, empatía y trayectoria.
1.2. Estilos del asesor	
1.2.1. Asesor práctico	Se sustenta en la idea de aprender haciendo o al hacer la tesis en el camino y se avanza durante el desarrollo de la maestría
1.2.2. Asesor analista	Las asesoradas coinciden en que sus asesores no imponen sus ideas más bien sugieren, orientan o motivan.
1.3. Funciones del asesor	
1.3.1. Condiciones de trabajo del proceso de asesoría	Para esta subcategoría no se pudo recoger información, ello fue debido a la falta de tiempo por parte de la asesora.
1.3.2. Supervisa y evalúa el proceso de formación de la asesoría	En los tres casos se coincide en que el proceso de asesoría tiene que ver con un acompañamiento para lograr el objetivo de investigación. Además, se trata de una cocreación entre el asesor y asesorado.
1.3.3. Gestión del proceso de asesoría	Se enfatiza en la posibilidad de buscar otros contactos para apoyar al asesorado, es decir, establecer relación con otros expertos sobre el tema o sobre metodología que puedan brindar soporte o nuevas perspectivas a lo planteado en la investigación
1.3.4. Desempeño ético profesional del asesor	Los tres casos coinciden en que respetan mucho el protocolo de la universidad porque eso orientará el desempeño ético del asesor, siempre guiando su actuar por los protocolos de la universidad y su propio quehacer ético.
1.3.5. Manejo de incidencias por parte del tesista	Un problema que se resalta es la redacción poco académica por parte de los asesorados, lo cual es superado.
1.4. Funciones del asesorada	
1.4.1. Planteamiento de consultas: Asistencia y solicitud de apoyo	Las asesoradas han asistido conforme el cronograma de trabajo establecido previo acuerdo con su asesor, ello significa que ambos actores se ponían de acuerdo en horarios y lugar previamente para reunirse.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Dimensión 2: La asesoría como proceso académico

3.2.1. Categoría 1: Competencias del Asesor

Subcategorías:

a. Identifica las habilidades del asesorado, así como sus debilidades

En la subcategoría identificación de habilidades del asesorado, así como sus debilidades, solo en el Caso 1 se logra observar que el asesor identifica que fortalezas tiene su asesorada porque nos dice que es perseverante al logro de su objetivo, ve a la persona como sujeto, además, realiza un buen constructo textual. Y la misma asesorada ve que su asesor tiene experiencia en investigación y se ha empapado de su tema y por eso le recomienda autores. Mientras que en los otros dos casos (casos 2 y 3) son más generales las habilidades que se identifican, es decir, que no hablan de sus asesoradas sino de otros asesorados, se podría decir que se basan más en su experiencia de lo que debe de tener un asesorado. En el Caso 2 se da más énfasis al constructo del marco teórico, es decir, a su desarrollo, y lo que se opone es que la asesora ve al asesor como una eminencia en su campo de investigación (es el que posee el conocimiento). Para el Caso 3 las fortalezas son: saber buscar información, tener habilidades comunicativas, la redacción. Para Mainhard (2009), los asesores deben de identificar las habilidades investigativas de sus asesorados y potenciarlas o en todo caso ayudarlo a descubrirlo, para ello, el asesor debe de proveer de tiempo, de pericia, tener una actitud investigadora para ayudar a los asesorados a que puedan desarrollar sus habilidades y entreguen una tesis estándar. Por otro lado, en el proceso de asesoría el asesor orienta y ayuda aprender o a desarrollar sus propias competencias investigativas que la ira plasmando en el desarrollo de su propia tesis. El asesor de manera continua debe orientar al tesista a que siga con su tesis y no caiga en el síndrome todo menos tesis. Así mismo, el asesor debe de asumir un rol evaluador debido a que, en el proceso de la asesoría, una de las tareas del asesor es ayudar a su asesorado a identificar sus fortalezas y debilidades con respecto a la investigación. También es importante que el asesor realice un verdadero acompañamiento de la tesis para que vaya formando investigadores. Todo ello, se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Yo creo que una de las cosas que caracterizan a ella es esta conexión entre sus intereses y lo que está proponiendo, esa conexión me parece que es ya un paso, una fortaleza; otra

que también es la construcción textual, creo que ella tiene la ventaja, creo que lo puede hacer, [...] ella ve a la persona como un sujeto, eso me parece importante. Me parece también es secuenciada, sigue una secuencia, se plantea un objetivo y lo ejecuta es estricta con respecto de los procedimientos que está siguiendo, esas me parecen cosas que son bastantes útiles”. (C1.E1.1-31:00-32:00)

Caso 2/Asesorada: “En primer lugar, es una persona que ya ha asesorado otras tesis, ya tiene la experiencia, es una persona que me fue recomendada por la coordinación con un grado de experiencia de asesoramiento de tesis [...] él se ha empapado de mi tema, y se da el gusto de recomendarme ciertos autores”. (C1.E1.2-31:00)

Caso 2/Asesora: “Mira, yo te voy a ser bien sincera, yo potencio más el tema de la investigación en el sustento teórico, por ahí es mi mayor potencia, eso no quiere decir que no maneje lo demás, pero yo le doy mucha fuerza al marco teórico, a las citas, a los autores, a la lectura de los investigadores, a los antecedentes, porque eso es lo que va a impulsar mi futura teoría, o mi futuro planteamiento, esa es mi potencia, por ahí, lo que digo sin dejar de lado las otras partes de la investigación, que es en sí el método científico que vamos a usar para sacar adelante una tesis”. (C2.E1.1-17:00)

Caso 2/Asesorada: “El profesor que me asignaron como asesor es un investigador de la universidad, tiene bastante conocimiento sobre lo que es una investigación, es ponente, viaja por todo el mundo; entonces, es una inminencia”. (E1.2-07:00)

CASO 3/ASESOR: “Básicas es la búsqueda [...] sería habilidades comunicativas para darles a entender cuál es el propósito para que entiendan cuál es la intención, qué cosa se debe redactar en el planteamiento, qué cosas es justificación”. (E1.1-12:00)

CASO 3/ASESORADA: “Ella es profesora de comunicación, parte de redacción, renegaba porque nos pasaba de muchas frases, las comas”. (E1.2-16:00)

b. Competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado

En relación con la subcategoría de competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado, tanto el caso 1 como el caso 2 afirman que sus asesores sí conocían el tema a investigar o en todo caso se empapaban más del tema.

Incluso los asesores recomiendan bibliografía. Basándonos en los testimonios posteriores podemos decir que, para autores como Emke-Francis (2010), los asesores deben de conocer bien el tema que están asesorando, esto quiere decir, que debe de tener un conocimiento amplio y claro del problema a investigar y de sus posibles soluciones, pero hay que tener en cuenta que no es un requisito que los asesores sean expertos en el tema a investigar, sino que deben tener conocimiento suficiente sobre la investigación. Así mismo, los asesores deben de tener una buena metodología de investigación, pero esta se tendrá que acomodar de acuerdo con el asesorado y a su tema de investigación. No obstante, el asesor no debe solo manejar lo metodológico sino también el marco conceptual de la investigación. Estos aspectos se deben de complementar desde la perspectiva de ambos. Ello se sustenta con las siguientes citas:

Caso 2/Asesor: “[...] Hay tesisas muy acuciosos, que le dan una pincelada en la clase, y están en la búsqueda de, y hay tesisas que se quedan con lo que le recibieron en clase; entonces, va a depender también de las características de personalidad del tesisas” (C2.E1.1-17:00).

Caso 2/Asesorada: “En realidad, sí conocía mi tema, por eso te dije que siempre me recomendaba libros, bibliografía”. (C2.E1.2-07:00)

Caso 1/Asesor: “Como te dije, una de las cosas que nos hizo confluír de una manera con respecto al interés de su tema, fue, es que desde mi perspectiva trabajo vocación, y ella estaba trabajando sobre la vocación. Entonces, yo manejo mucho ese tema. Sí, me parece relevante por lo que te mencioné, me interesa muchísimo, creo que hay muy poca investigación con respecto de la vocación docente en especial”. (C1.E1.1-21:00)

Caso 1/Asesorada: “Cuando él ha tomado mi tema me pidió un tiempo para poder investigar también, o sea, me sugirió: «Tú ve haciendo esto por tu cuenta que yo voy haciendo por la mía», cuando recién empezamos. Yo creo que sí, a la hora que él me sugiere ciertas cosas en las que yo debo tomar nota, debo mejorar. Ahora, sí me dices que ha habido un interés de él por seguirme con la tesis no ha habido eso, pero cada vez que yo lo he necesitado, él me ha respondido; en ese sentido, la respuesta se ha dado en función a mi persona, yo lo busco y él me responde”. (C1.E1.2-32:00-33:00)

c. Presta atención a los trabajos asesorados

Con respecto a la subcategoría presta atención al trabajo de los asesorados en el caso 2 está muy sujeto a lo que dice el protocolo de la universidad mientras que para el caso 1 el asesor presta atención al trabajo de su asesorada y tiene una revisión detallada. Para Fernández (2013) el asesor tiene la función de supervisar la calidad de la tesis que está desarrollando el tesista. Por otro lado, Revilla (2017) afirma que en el proceso de asesoría de tesis tiene un rol muy importante no solo la participación del asesorado sino la del asesor, este último, guiará el proceso de asesoría. Siguiendo con la misma autora, en la asesoría de tesis convergen tres actores claves: asesor, asesorado y el programa de estudio. Dichos elementos necesitan trabajar de manera conjunta e interactiva para lograr el objetivo del asesorado, que es la titulación. Todo va a depender de la manera en que cada actor asuma este proceso ya que va a estar bajo el amparo o la concepción que tenga la institución sobre como conciben la asesoría. Como se puede apreciar la relación asesor y asesorado está enmarcada bajo la mirada institucional y esta va a definir de u otra manera el proceso de asesoría. Todo lo antes mencionado se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 2/Asesor: “Depende mucho de lo que te diga la universidad, cuándo te va planteando la universidad con respecto a los cronogramas, cómo te va dando las asesorías, por lo general, le da gran peso a la frecuencia de las asesorías; al principio tu plan, se le da sus espacios para el marco teórico, pero va a depender mucho de la propuesta de la universidad”. (C2.E1.1-18:00)

Caso 1/Asesor: “Cada vez que me envía, siempre hay un ida y vuelta del trabajo, le envío, utilizo mucho el comando de revisión. Entonces, anoto, escribo, o pongo preguntas, y ella me responde, va y viene el trabajo, va puliéndose en el camino. Esas herramientas, creo, que ayudan muchísimo ahora”. (C1.E1.1)

Caso 1/Asesorada: “Si sus revisiones eran detalladas y los entregaba con anticipación”.

d. Competencias sobre técnicas de investigación

En la subcategoría competencias sobre técnicas de investigación un punto a tener en cuenta es que esta subcategoría hace referencia tanto al manejo del tema, la metodología, así como, las competencias interpersonales tanto de la asesora como la asesorada. Para el caso 1 como el caso 2 según el análisis realizado lo fundamental son

las competencias interpersonales. Algo que resaltar es que el asesor del caso 1 dice que se debe de generar nuevo conocimiento y llevar al asesorado a que pueda reflexionar sobre su tema a investigar. Por otro lado, la asesora del caso 2 dice que tiene que haber un compromiso por parte del asesor y en el caso 1, el asesor debe de dominar las diferentes metodologías. Al igual que el caso 2 que pide que los asesores tengan experiencia en investigación. Para Rosas & Valarino (2006), los asesores de tesis deben dominar un específico tema a investigar, disponer de tiempo suficiente para las asesorías, debe de poseer experiencia en trabajos de investigación, dominar las metodologías de investigación y tener la capacidad para establecer una relación interpersonal afectiva con su asesorado y supervisar la organización y ejecución del trabajo de grado, debe revisar y tener en cuenta que haya coherencia entre el título, los objetivos y la metodología. A su vez, la coexistencia personal y profesional entre asesor y asesorado es fundamental y debe de estar basada en camaradería, consistencia, respeto mutuo entre ambas partes. Siguiendo la misma línea la relación entre asesor y asesorado hay un rango de pre condiciones para que este vínculo sea exitoso, estas precondiciones son la empatía que va a determinar el éxito del asesorado y va a tener implicaciones en la relación asesor, asesorado y el programa de estudio. Por otro lado, la humildad profesional, la disposición y la mutua comprensión son parte de la relación entre asesor y asesorado. No obstante, para Coromoto (2009), la relación entre asesor y tesista debe de estar clara, sincera y cordial, y desde el inicio debe de haber confianza mutua, indicando las cualidades que posee cada uno para afrontar el tema de investigación, pero principalmente las deficiencias en cuanto al conocimiento de uno mismo. Para Lee (2008) afirman que para tener una buena relación interpersonal con el asesor está asociado a que se tenga un buen progreso y satisfacción en lograr el objetivo cometido que es la realización de la tesis. Por otro lado, los asesores deben de tener habilidades comunicativas, fomentar el debate y la discusión, dar continua retroalimentación y soporte a su asesorado. Es importante que el proceso de asesoría sea visto desde un proceso de formación y no solo quedarse en la parte sumativa del proceso, que vendría hacer, entregar la tesis. Por eso es muy importante que el asesor realice un verdadero acompañamiento de la tesis para que vaya formando investigadores. Todo lo mencionado se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 2/Asesor: “Para mí, la primera competencia importante es sobre el tema de una buena relación interpersonal, porque si tú no tienes una buena relación interpersonal, cómo le das confianza al asesorado, que debe confiar en ti, cómo le dices, en ese orden; luego tiene que tener

una buena competencia de conocimiento de investigación, lo que es una investigación, porque es una investigación científica, si asesoras a alguien, es que sabes, pero yo creo que básico es la competencia de una buena relación interpersonal”. (C2.E1.1-19:00)

Caso 2/Asesorada: “Primero, tiene que haber un compromiso, tiene que estar preparado, tener experiencia en el área de investigación, en el área a la que él está asesorando; creo que eso es lo básico”. (C2.E1.2-11:00)

Caso 1/Asesor: “Yo creo que debe ser capaz de tener una perspectiva lógica, eso para comenzar, de la generación del conocimiento, o de cómo alcanzar los objetivos a través de la metodología que va a proponer. No solamente utilizar, es tener una cierta claridad con respecto de la ruta que vas a seguir para alcanzar ese objetivo. [...] Por eso es que tiene que haber toda una secuencia, es una condición para ser un asesor, metodología, eso es importantísimo, y puedes crear incluso metodologías.

Una segunda situación, me parece importante que te he mencionado varias veces, es la capacidad de llevar al estudiante, o asesorado a la reflexión. [...] ser disciplinado, eso imprime muchísimo a tu asesorado, si tú eres disciplinado, haces un seguimiento, él también se va a ajustar a eso, si tú dejas que ese tipo de cosas, o esa indisciplina la maneje tu asesorado, y si él tiene una tendencia a desorganizarse, esto va a ser como un papá con un adolescente que lo coge desprevenido, el adolescente va a convertir también al papá en un adolescente con él. Entonces, eso me parece que es importante”. (C1.E1.1-23:00)

Caso 1/Asesorada: “[...] la afinidad que tenga con su asesorado, porque creo que si no hay un clima de confianza no puede haber lo demás, siempre va a haber una duda: le pregunto, o no le pregunto, qué dirá si le pregunto. La confianza. El asesor debe transmitir confianza, debe tener mucha apertura, y creo en ese sentido mi asesor, las pocas veces que nos hemos visto, ha habido eso. [...] Te agradezco mucho porque veo que tiene interés en ayudarme; creo que una cuestión importante es eso [...] un asesor debe crear un clima de confianza en su asesorado, y también el asesorado debe tener la misma apertura porque van a caminar juntos. [...] también debe tener capacidad de investigación, dominar esta parte que me has preguntado sobre las cuestiones metodológicas, sino no tendría razón de ser un asesor. Tiene que estar preparado, capacitado, porque si bien son personas que ejercen una profesión «X», y si las nombran asesoras, eso quiere

decir, que dominan la investigación, y cuando hablo de ella, hablo en todos los aspectos que comprende la investigación: la cuestión teórica, práctica, metodológica”. (C1.E1.2-35:00)

3.2.2. Categoría 2: Estilos de asesor

Subcategoría:

a. Asesor docto:

En la subcategoría asesor docto tanto en el caso 1 como en el caso 3 las asesoradas nos dicen que sus asesores no imponen sus ideas más bien sugieren, orientan o motivan. Las diversas investigaciones han demostrado que los asesores valoran más de sus asesorados sus habilidades técnicas, mientras que los asesorados ponen más énfasis en la parte afectiva y personal del asesor. Se afirma que lo que no les gusta a los asesorados de sus asesores es que sean inaccesibles, inútiles y no tengan interés en su tema de investigación (Schlosser, 2011). Una de las cualidades que todo asesor debe de tener, muy aparte del conocimiento y de la experiencia, serían: que tengan profesionalismo, interés en su tema de investigación, paciencia, comunicación, creatividad, respeto, honestidad, responsabilidad, organización y respeto entre ambos. (Ferreira, Furtado & Santos, 2019). Otro punto que ayuda es que el asesor participe de una red internacional de investigadores. Autores como Ferreira, Furtado & Santos (2019) sostienen que en las asesorías no solo concierne que el asesorado produzca una buena tesis, sino que la finalidad o el objetivo es que el asesorado se transforme en un investigador independiente. Es importante tener una relación positiva entre asesor y asesorado debido a que ambos individuos van a tener beneficio. El tener una buena relación entre el asesor y asesorado tiene un efecto positivo en el proceso de la elaboración de la tesis (Griffiths, Blakey & Vardy, 2015). Todo lo mencionado se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesorada: “Él a mí me motiva, me insta a que yo investigue, me propone autores él por su lado se nota que ha investigado, que ha leído, él sabe sobre el tema, él me ha escuchado a mí primero, cuál es mi objetivo, mi razón para yo investigar este tema”. (C1.E1.2-23:00)

Caso 1/Asesorada: “Él me escucha y me sugiere, me orienta”. (C1.E1.2-23:00)

Caso 3/Asesorada: “No, eran nuestras ideas; como fue un proyecto, nosotros tuvimos que crear sesiones, un programa; ellas las corregía: «Esto puedes cambiar, cambia esto». Pero nunca imponía. Era nuestro trabajo”. (E1.2-09:00)

3.2.3. Categoría 3: Funciones del asesor

Subcategoría:

a. Guía y orienta al asesorado sobre su tema de investigación

En la subcategoría “Guía y orienta al asesorado sobre su tema de investigación” tanto en el caso 2 como en el caso 1 nos hablan de las dificultades que se presentan en el momento de elaborar la tesis que para el caso 1 el momento más difícil es realizar el reporte final mientras que para el caso 2 va a depender de la etapa en que se encuentre el asesorado en su investigación para acompañarlo, pero dicho acompañamiento va de la mano con el protocolo de la universidad. Para Carruyo (2007), un rol importante del asesor es que guíe y oriente a su asesorado sobre su tema de investigación, dándole información vigente y oportuna. Por otro lado, Mainhard (2009) argumenta que el éxito de una tesis va a depender de la supervisión del asesor, quien deberá de proveer tiempo, pericia y el apoyo a su asesorado en cuanto a las habilidades investigativas que este debe desarrollar, así como tener una actitud investigadora, y el asesor debe de garantizar que la tesis de su asesorado tenga un estándar aceptable. Por último, Ives & Rowley (2005) afirman que los asesores deben de tener habilidades comunicativas, fomentar el debate y la discusión, dar continua retroalimentación y soporte, además, de ser entusiasta y demostrar calidez y comprensión. Todo ello se puede corroborar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “El momento más pesado es la creación del reporte final. [...] Yo creo que fue fluido, María Teresa trabaja muy bien, es obsesiva, eficiente, ella es muy ordenada. No, yo no le di ninguna información, ella tenía todas, ella estaba investigando, ahí marcamos un derrotero [...] Ella tiene información, ella es muy ordenada con respecto de la búsqueda de información”. (C1.E1.1- 30:00)

Caso 2/Asesor: “Hay varios momentos, primero es el plan, aprobar su plan. [...] Luego es el momento del instrumento, cuando comienzan a hacer su instrumento, los que hacen, mientras que buscan sus jueces expertos quien ven que estén bien hecho o mal hechos; luego viene la parte estadística, ahí sufren duro porque no manejan el programa. [...] Entonces hay varios momentos, porque va a depender mucho en la etapa en las que nos encontremos de la investigación. [...] Hay un acompañamiento formal, que es el protocolo de la universidad”. (C2.E1.1-23:00)

Caso 2/Asesorada: Cuando he tenido dificultades para leer un libro o no conseguirlo, me decía: busca en tal lado, ve a la universidad, o cambiamos el libro y lee tal cosa. En realidad, he tenido un buen asesor, no como otros que están sufriendo, les dicen: «Lee», «No tengo tiempo, te atiendo la otra semana». Mi asesor ha sido bastante flexible, tolerante”. (E1.2-06:00)

b. Identifica las habilidades investigativas del tesista, desarrolla las habilidades que tenga presente.

En la subcategoría identificar las habilidades investigativas del tesista, desarrollar las habilidades que tenga presente tanto en el caso 2 como en el caso 3 se vuelve hablar sobre que la redacción o realizar el constructo es la parte más difícil. Pero no logran identificar las habilidades de sus asesorados, como si sucede con el caso 1, es decir, de acuerdo con el asesor la asesorada tiene interés en su propia investigación, realiza lo que se ha propuesto, ve a la persona como sujeto y no como un objeto, es muy disciplinada por eso va a cumplir sus objetivos propuestos, por último, la asesorada realiza un buen constructo textual. Para Carruyo (2007), uno de los roles más importantes que deben de tener los asesores es identificar las habilidades investigativas de su tesista, es decir, que sepan plantear un problema de investigación, elaborar un marco conceptual, dominar el estilo de redacción científica, dominar técnicas de análisis de datos, crear y validar instrumentos, etc. (Rivas contribuye a la identificación de las habilidades investigativas). Por otro lado, el asesor debe desarrollar las habilidades investigativas que este tenga presentes su asesorado o de otra manera por contribuir a que el asesorado pueda auto descubrirlas. Todo ello se puede evidenciar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Yo creo que una de las cosas que caracterizan a ella es esta conexión entre sus intereses y lo que está proponiendo, esa conexión me parece que es ya un paso, una fortaleza; otra que también es la construcción textual, creo que ella tiene la ventaja, creo que lo puede hacer. Otra cosa es que los sentimientos, la persona a la cual va a aproximarse, es también útil, ella ve a la persona como un sujeto, eso me parece importante. Me parece también es secuenciada, sigue una secuencia, se plantea un objetivo y lo ejecuta es estricta con respecto de los procedimientos que está siguiendo, esas me parecen cosas que son bastantes útiles. Aún no la he visto en la parte de la triangulación de la información, ahí todavía no está levantada la información, vamos a ver con otras habilidades más”. (C1.E1.1-31:00-32:00)

Caso 1/Asesorada: “Sí, porque cada vez yo le informaba a él lo que iba encontrando: He encontrado esto, que me sirve, le sugería. Más que nada ha sido, cuando hemos hecho el marco teórico, la primera parte del marco teórico”. (C1.E1.2-34:00)

Caso 2/Asesor: “Sí, rápidamente se identifica, donde va la debilidad, más que deficiencia yo lo considero debilidad, dónde van las fortalezas. Hay tesistas que tienen mucha habilidad para el marco teórico, a leer, citar, muy bien parafrasear, hacer sus constructos, señala sus citas textuales. [...] Hay tesistas que tienen habilidad para toda la parte investigativa, sus métodos, sus procesos, plantean muy bien su instrumento, hay tesistas que ahí tienen equívocos. Rápidamente, sí se identifican”. (C2.E1.1-25:00)

Caso 1/Asesorada: “Lo leía todos los avances, si eran cincuenta hojas, todas las leía y corregía las faltas ortográficas, la redacción; porque uno no es perfecto. Me decía: Tal palabra busca en el diccionario; era bastante detalloso. Me dio un esquema, el esquema de la universidad: “Vas a avanzar hasta acá, vas a avanzar lo otro, o lee tal tesis para que veas cómo lo han redactado, y para que tengas una idea y lo redactes bien”. (C2.E1.2-10:00)

Caso 3/Asesor: “Bueno, en realidad las deficiencias que puedan tener las ubico conforme van trabajando, como te digo, como debilidad yo entendería el tema estrictamente de redacción, porque el plantear el problema, los objetivos, las hipótesis, eso es cuenta del asesor, para eso estás. Ellas vienen, plantean su matriz, tú evalúas si está bien, sugieres”. (C3.E1.1-18:00)

Caso 3/Asesorada: “Se daba cuenta de cada una en qué podíamos más o cuál era su fuerte [...] Sabía en nosotras qué podíamos dominar más, y ahí lo potenciaba”. (C3.E1.2-18:00)

c. Contribuye en el desarrollo y revisión de avances del proyecto de investigación

En la subcategoría “Contribuye en el desarrollo y revisión de avances del proyecto de investigación”, otro elemento que ya se ha venido reiterando más arriba se vuelve a ver en esta subcategoría, en el caso 3 el rol del asesor es acompañar, ser guía, por otro lado, el asesor debe de tener disponibilidad e interés por la investigación. Lo mismo sucede en el caso 2 donde el asesor debe de tener un compromiso y la universidad debe de dar respaldo al asesorado/a porque este debe de cumplir de manera exitosa su tesis para ello debe de tener hábito de lectura que es importante. Por otro lado, el asesor debe de comprometerse con la investigación, estar preparado y tener experiencia en

investigación. Un punto que resalta es que de manera metafórica la asesora nos dice que la producción de la tesis es como “dar a luz a un hijo” eso es interesante. Lo mismo sucede con la asesorada del caso 1 que dice que la tesis es como un hijo suyo académicamente hablando. Como se puede apreciar en lo antes mencionado, sobresale un componente emocional con respecto a la elaboración de la tesis. De acuerdo con Rietveldt de Arteaga & Vera (2012), el realizar una tesis es un proceso complejo que no solo requiere de aspectos cognitivos y metodológicos sino de factores personales como son: la actitud, la motivación, la disponibilidad de tiempo y de los recursos. Por ejemplo, podemos ver que en los tres casos las asesoradas están muy motivadas en realizar su tesis y para ello necesitan realizar diversas tareas que ameritan constancia y dedicación. Por eso consideramos que en el caso 1 la asesorada ve a la tesis como un hijo académicamente hablando ya que se siente muy motivada y comprometida con su tesis. Siguiendo con la misma autora, el componente afectivo está relacionado con las respuestas o formas de manifestar las emociones, que son producidas en la persona y las lleva a experimentar diversos estados de ánimo ya sea positivos o negativos, sean percibidos como tensión, ansiedad, miedo, sorpresa, disgusto, alegría o felicidad. Entonces, podemos concluir que la motivación cobra importancia en la función de investigación y en la relación con otros, en el proceso de elaboración de la tesis. De acuerdo con Carruyo (2007), los asesores deben contribuir en el desarrollo y revisión de la investigación, además de ayudar a los asesorados en los diversos apartados teóricos y metodológicos de la propia tesis. Todo ello se puede evidenciar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesorada: “Esto es lo mío, a mí me gusta lo que hago, y como siempre les decía a mis maestros: Yo quiero aprender, a mí me gusta aprender. Y mi tesis, como te dije de la primera, también fue para mí un aprendizaje genial; para mí volver a hacer otra tesis en otro espacio, y en otro tiempo, definitivamente es un nuevo aprendizaje. Es lo mío, es mi tesis, es como mi segundo hijo, académicamente hablando”.¹ (C1.E1.2-38:00)

Caso 2/Asesor: “[...] El asesor, yo creo, tiene un rol importante para el tesista, porque primero, yo voy mucho al tema personal, en primer orden, ese nexo que tiene con la universidad, a través del nexo con el asesor tenemos que darle esa importancia al tesista de que no se sienta abandonado, que sienta que la universidad está dando ese soporte y lo está respaldando; entonces, el primer rol

¹ Algunos aspectos de esta idea los desarrollo en la subcategoría “Elabora de manera responsable y consciente su tesis”.

del asesor es ese, «Oye, tú eres parte de esta universidad», «Tú eres parte de esta institución educativa, y queremos que tú termines un proceso educativo de una manera exitosa, y ese es nuestro interés, y por eso, nosotros estamos acá para asesorarte, no para hacer el trabajo, sino para asesorarte, acompañarte en este proceso de la culminación de tu período de estudios», «Ama lo que haces», «Ama lo que estás haciendo, ámalo», porque es un producto tuyo, es un hijo tuyo lo que sale”. (C2.E1.1-28:00)

Caso 3/Asesor: “El rol es acompañar, guiar, orientar, básicamente eso. [...] Tu guía es esa, acompañarla a cuán viable es la investigación”. (C3.E1.1-21:00)

Caso 3/Asesorada: “Uno, yo creo, que tenga disponibilidad. Otro, que tenga interés por la investigación. Y también, si se compromete, tiene que darle tiempo para trabajar, para atender al estudiante, que la mayoría trabajamos, tienes carga académica”. (C3.E1.2-19:00)

3.2.4. Categoría 4: Funciones del asesorado

Subcategorías:

a. Elabora de manera responsable y consciente su tesis

Para la subcategoría elabora de manera responsable y consciente su tesis para el caso 1 se ha seguido las pautas de la universidad y el curso de tesis (tesis vista como un hijo) en el caso 2 también se puede observar que la afirmación es positiva la asesorada ha elaborado de manera consciente su tesis. Para Carruyo (2007), uno de los roles que debe de cumplir todo asesorado es realizar de manera consciente y responsable su tesis porque eso le va a permitir llegar a realizar más adelante una publicación. Las siguientes citas reafirman lo anteriormente mencionado:

Caso 1/Asesor: “Sí, claro. Me baso para decirlo, que se han cumplido con las fechas, las pautas, los instrumentos, la flexibilidad. Cumplida. [...] Sí, claro. Lo sigue presentando todavía, son parte de los cursos”. (C1.E1.1-34:00)

Caso 1/Asesorada: Esto es lo mío, a mí me gusta lo que hago, y como siempre les decía a mis maestros: Yo quiero aprender (C1.E1.2-38:00), a mí me gusta aprender. Y mi tesis, como te dije de la primera, también fue para mí un aprendizaje genial; para mí volver a hacer otra tesis en otro espacio, y en otro tiempo, definitivamente es un nuevo aprendizaje. Es lo mío, es mi tesis, es como mi segundo hijo, académicamente hablando.

Caso 2/Asesor: “Sí, en alguna oportunidad he tenido una experiencia que pude percibir que el joven había mandado a hacer su marco teórico, entonces no estaba muy involucrado en su marco teórico, felizmente me di cuenta a tiempo y pude retomarlo, pude meterlo en ese marco teórico, vamos a volver leer, vamos a hacer una buena lectura, y se pudo corregir, porque es lo que pasa, trabajan, tienen familia, es un momento complicado; entonces, se dio cuenta, pudo hacer una enmienda, al final fue una buena tesis, pero sucede (C2.E1.1-31:00), en la parte estadística también sucede”.

b. Presenta de manera oportuna y adecuada los avances de su tesis

En la subcategoría presenta de manera oportuna y adecuada los avances de su tesis en el caso 1 la asesorada presenta de manera oportuna sus avances a su asesor y este la apoya. En el caso 2 la mayoría cumple con presentar de manera oportuna sus avances. Con respecto a lo que nos menciona la teoría, Coromoto (2005), afirma que tanto asesor como asesorado tienen que cumplir diversas responsabilidades y asumir diversos compromisos uno de ellos es que los asesorados deben de presentar de manera oportuna y adecuada los avances de su investigación. Es necesario que tanto asesor como asesorado sepan desde el inicio de su relación qué funciones, roles deben de cumplir cada uno para que el proceso de asesoría sea más fácil de realizarse y se pueda cumplir el objetivo que es la realización de la tesis. Todo lo mencionado anteriormente se apoya con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Sí, claro. Lo sigue presentando todavía, son parte de los cursos”. (C1.E1.1-34:00)

Caso 1/Asesorada: “¿Mi asesor? No, más bien yo le mandaba para que me revise”. (C1.E1.2-38:00)

Caso 2/Asesor: “La mayoría sí, pocos son los que fallan. [...] la debilidad está en el mismo proceso de investigación, en la parte de aplicar un instrumento, en la parte de sacar la estadística, ahí demora un poco más. Pero, el decir del punto de vista de la generación mayor te hace un muy buen marco teórico”. (C2.E1.1-32:00)

c. Participa de manera activa y responsable en las sesiones de asesoría

En la subcategoría participa de manera activa y responsable en las sesiones de asesoría, en el caso 1 la asesorada participa de manera activa de las asesorías ya se

grabando las asesorías, por WhatsApp, vía correo electrónico, o tomando nota. Lo mismo sucede con el caso 2. Para Carruyo (2007), uno de los roles que deben de cumplir los asesorados es que deben de participar de manera activa y responsable en sus asesorías, ello quiere decir, que durante las sesiones pueda tomar notas o grabar lo que su asesor le está sugiriendo para que pueda ir incorporando esas nuevas ideas en su trabajo de investigación. Todo lo mencionado anteriormente se apoya con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Siempre, o por correo electrónico. Siempre ha habido, a menos que estuviera haciendo la finta, pero no creo, estaba tomando nota, sí estaba escribiendo”. (C1.E1.1-35:00)

Caso 1/Asesorada: “Bueno, como nos comunicábamos por WhatsApp yo copiaba en un Word, las indicaciones, y lo demás era por correo, ya me venía, entonces yo imprimía para volver a leer, a rehacer; a mí me gusta tener todo en físico para que yo pueda ir haciendo mis anotaciones personales, y a mí me sirve mucho cuando yo grabo una conversación me gusta transcribirla porque eso me ayuda a mí a retomar, a comprender mejor qué es lo que tengo que hacer; por ejemplo, las clases de taller de tesis las grababa porque llegaba a mi casa y volvía a escuchar e iba anotando, igual hacía con el asesor”. (C1.E1.2-29:00)

Caso 2/Asesor: “Sí, toman nota, pero yo les sugiero que graben para que no se les escape los detalles, toman nota y a la vez graban. Yo les permito que graben, porque hay asesores que no les permiten, yo les permito, es más, yo les sugiero; es más, «a la próxima ven con tus preguntas para que no se te escapen tus interrogantes, con todas tus preguntas», porque a veces llaman, y por teléfono tú das una asesoría muy cortita. Yo, por lo general, al cierre de cada asesoría les digo: «Apunta todas tus inquietudes para la siguiente, y vamos resolviendo y buscando las respuestas a tus interrogantes», por eso, yo pido, si gustas graba”. (C2.E1.1-34:00)

Caso 2/Asesorada: “Siempre tomaba nota. Lo que él marcaba le preguntaba por qué ha hecho esa marca o esa observación, y él me decía: «Por esto». Para irme sin ninguna duda, porque si tenía duda quién más me iba a ayudar”. (C2.E1.2-07:00)

d. Decide con su asesor el rol de las asesorías, el calendario y la programación de sus avances

En la subcategoría “Decide con su asesor el rol de las asesorías, el calendario y la programación de sus avances” en el caso 1 vemos que se elabora un calendario formal

pero no se llega a cumplir en su totalidad, es decir, las reuniones sobrepasan lo planificado. Para Difabio (2011), las reuniones que se deben de tener entre asesor y asesorado deben de ser frecuentes, ello quiere decir, que deben de ser de preferencia dos semanas y como resultado será el logro de la tesis. Sin embargo, dichas reuniones deben de ser preparadas con anterioridad, sin distracciones y el asesorado debe de tener preguntas o tópicos importantes que resolver cuando vaya a las reuniones. De esta manera se evitará el síndrome todo menos tesis. Ello se puede corroborar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “No, no esa formalidad, es solamente para justificar que nos hemos encontrado diez veces, pero la realidad es que nos vamos a encontrar unas treinta veces. Es así, si te ciñes a las diez veces, te quedas en la pregunta de investigación, es una formalidad para la universidad, uno se encuentra muchas veces, y de muchas maneras, teléfono, WhatsApp, correo electrónico, es un decir solo esas esas diez veces, colocarle fecha y hora, es nominal, nada más”. (C1.E1.1-36:00)

Caso 1/Asesorada: “Sí, lo elaboramos, pero no lo llegamos a cumplir. Creo que eso hace la mayoría, para la formalidad del papel”. (C1.E1.1-39:00)

e. Cumplir con el cronograma y calendario de actividades

En la subcategoría cumplir con el cronograma y calendario de actividades tanto en el caso 1 como en el caso 2 realicen el cronograma, pero no lo cumplen en su totalidad, es de manera más personal. Para Difabio (2011), las reuniones que se deben de tener entre asesor y asesorado deben de ser frecuentes, ello quiere decir, que deben de ser de preferencia dos semanas y como resultado será el logro de la tesis. Sin embargo, dichas reuniones deben de ser preparadas con anterioridad, sin distracciones y el asesorado debe de tener preguntas o tópicos importantes que resolver cuando vaya a las reuniones. De esta manera se evitará el síndrome todo menos tesis. Ello se puede corroborar con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Conversando, nos hemos encontrado aquí usualmente una mañana, eso ha sido coordinado previamente, tengo un tiempo y estamos de acuerdo los dos, viene. Además, creo que ella está por aquí trabajando”.

Caso 1/Asesorada: “Sí, lo elaboramos, pero no lo llegamos a cumplir. Creo que eso hace la mayoría, para la formalidad del papel. Por ejemplo, yo en la semana había destinado los viernes estaba destinado exclusivamente a la elaboración de mi tesis, y de lunes a jueves, no incluía los

sábados por la familia, solamente en las noches una horita; pero los jueves no, porque supuestamente los jueves eran la asesoría con él. Pero como ya nosotros no cumplíamos, a carta cabal en el día y la hora; cualquier día yo le escribía, y él me respondía, más era en las noches”. (C1.E1.2-39:00)

Caso 2/Asesor: “Cronograma de la universidad, yo respeto mucho el ente rector, para eso hay un cronograma, ahora cuando hay algo extra si aviso, voy a atender a tal tesista en la universidad, suelo hacerlo en la universidad”. (C2.E1.1-35:00)

Caso 2/Asesorada: “No, no lo hemos hecho, solamente él me decía: El día que tienes tiempo libre, ese día me llamas con un día de anticipación, a qué horas y yo te voy a decir, porque él siempre está en la universidad, de lunes a sábado”. (C2.E1.2-11:00)

f. Plantear de forma concreta las áreas problemáticas, dudas o preguntas.

En la subcategoría plantear de forma concreta las áreas problemáticas, dudas o preguntas, tanto en el caso 1 como en el caso 2 las asesoradas si les plantean sus dudas a sus asesores, algunas veces lo hacen con anterioridad. En el caso 1 la asesorada quiere respuesta inmediata. Para Coromoto (2005), una de las responsabilidades que deben de tener los asesorados es plantear de forma puntual sus dudas o problemas que vayan teniendo a lo largo de su investigación. Todo lo mencionado anteriormente se apoya con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Sí, todas”.

Caso 1/Asesorada: “Sí [...] La única situación es que la respuesta no era rápida; sí se daban las cosas, pero no era con la prontitud que yo esperaba, esa es la única situación, digamos, negativa; por lo demás siempre me ha respondido cada vez que yo le he convocado, le he llamado, le he escrito, pero no con la prontitud que yo esperaba; yo siento que, en ese sentido, por la demora de la respuesta, me iba atrasando un poco, eso es lo negativo, nada más”.

Caso 2/Asesora: “Por lo general sí, tengo ese previo: «Ven con todo apuntado, para que no se escape esas cosas, en ese sentido de todas las interrogantes» porque a veces me llama por teléfono, entonces le digo: No te voy a responder, apúntalo, y ya sabes que en el siguiente te responderé”. (C2.E1.1-35:00)

g. Estudiar el material sobre el cual se plantea la asesoría.

En la subcategoría “Estudiar el material sobre el cual se plantea la asesoría” tanto el caso 1 como en el caso 2 las asesoradas si estudian el material que les brinda el asesor. En el caso 2 el asesor le exige con el estudio de las fuentes. Para Coromoto (2005), otra de las responsabilidades del asesorado es estudiar detenidamente el material que su asesor le proporciona ya que este le ayudará a seguir complementando más información a su problemática presentada. Todo lo mencionado anteriormente se apoya con las siguientes citas:

Caso 1/Asesor: “Sí, por ejemplo lo de Maslow fue una de ellas. Lo copiaba después, claro”.

Caso 1/Asesorada: “Si, ese que te digo, que me compré”.

Caso 2/Asesorada: Claro, por ejemplo, me dejo un libro de metodología, “¿y este capítulo? Tenía que saber, sino me quedaba en blanco, y me sentía mal. Siempre leía, sólo una vez que lo leí de manera muy superficial, y no supe cómo responderle, y empecé a palabrear, y el profesor me dijo: «Tú no has leído bien, no me engañes, tienes que leer bien. Si vas a venir a mi asesoría tienes que estudiar bien, y comprometerte». Por eso desde ese día estudiaba como si estuviera en pregrado. Tenía que acabar con todos los libros que me daba porque si no una pasa vergüenza”. (C2.E1.2-09:00)

h. Seguir las indicaciones del asesor posteriores a la consulta

En la subcategoría seguir las indicaciones del asesor posteriores a la consulta, en el caso 2 si se sigue las indicaciones del asesor, se confía en la palabra de este. Y también se evidencia en las citas que ambos tanto asesor como asesorado pueden realizar una búsqueda conjunta a la solución de alguna indicación. De acuerdo con Coromoto (2005), es importante que los asesorados sigan las indicaciones de sus asesores posteriores a la consulta y puedan levantar de manera cuidadosa las observaciones o sugerencias que le realizan sus asesores. Todo ello se puede sustentar con las siguientes citas:

Caso 2/Asesor: “La mayoría sí, pero también he tenido tesis que me han dicho: «Profesora, esto así, esto no». Entonces, investiguemos los dos, y hacemos lo mejor, hacemos una propuesta. [...] A ver lo analizamos y llegamos a un consenso, vamos a darle esta forma y ya, que sea como tú te sientas más cómodo, más tranquilo, donde tú vas a poder responder”. (C2.E1.1-36:00)

Caso 2/Asesorada: “Las indicaciones al pie de la letra, si no haces lo que te dice tu asesor no te va a salir bien”. (C2.E1.2-11:00)

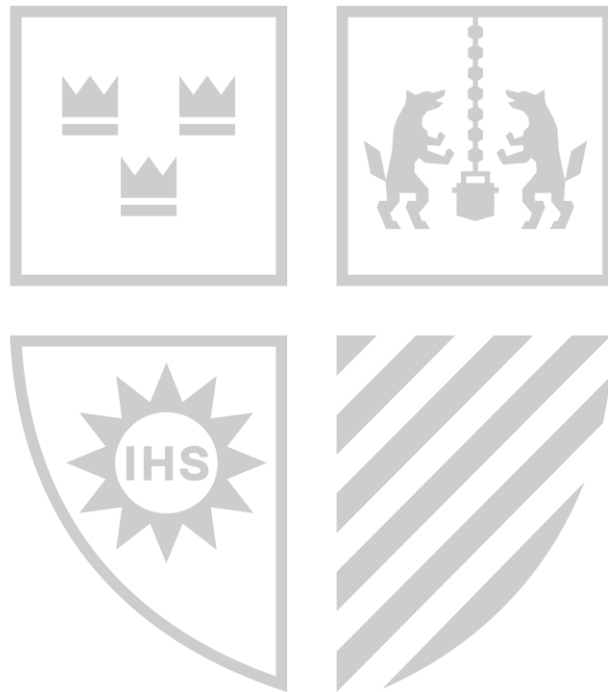


Tabla 6: Síntesis de la Dimensión 2: la asesoría como proceso académico

Categoría/subcategoría	Resumen
2.1. Competencia del asesor	
2.1.1. Identifica las habilidades del asesorado, así como sus debilidades	Se observa mayor claridad en el reconocimiento de fortalezas investigativas por parte del asesor a su asesorada, mientras que en los otros casos se identifican habilidades investigativas que no están relacionadas con sus asesoradas, sino que están relacionadas con sus propias experiencias de haber asesorado a otros participantes.
2.1.2. Competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado	Se reconoce el dominio del asesor con respecto a la temática de investigación y la necesidad de informarse al respecto.
2.1.3. Presta atención a los trabajos asesorados	Se evidencia dos tendencias, la primera es que la asesora se guía por los protocolos de la universidad para realizar la revisión del trabajo de la tesis, mientras que la segunda tendencia es que el asesor realiza su labor de manera detallada hace la revisión de la tesis.
2.1.4. Competencias sobre técnicas de investigación	Según el análisis realizado lo fundamental son las competencias interpersonales de los asesores como de las asesoradas. En primer lugar, se debe de generar nuevo conocimiento, así como llevar al asesorado a que reflexione sobre su tema que está investigando, en segundo lugar, es que debe de haber un compromiso por parte del asesor hacia su asesorado y al trabajo de investigación. Así mismo, se menciona que los asesores deben de manejar diferentes metodologías y que tenga experiencia en investigación.
2.2. Estilos del asesor	
2.2.1. Asesor docto	Tendencia al estilo práctico y analista y no al docto.
2.3. funciones del asesor	
2.3.1. Guía y orienta al asesorado sobre su tema de investigación	Se reconoce como la etapa más difícil para acompañar cuando se tiene que elaborar el reporte final de la tesis. Por otro lado, cada etapa o fase del trabajo de tesis requiere un acompañamiento diferenciado debido a que el asesorado va a requerir de otro tipo de ayuda. Todo acompañamiento debe realizarse bajo las orientaciones del protocolo o normativa institucional.
2.3.2. Identifica las habilidades investigativas del asesorado, desarrolla las habilidades que tenga presente.	Es muy difícil que los asesores entrevistados puedan identificar las habilidades investigativas de sus asesoradas, y se vuelve a repetir la idea de que realizar la tesis es lo más difícil de lograr.
2.3.3. Contribuye en el desarrollo y revisión de avances del proyecto de investigación	El rol del asesor es acompañar, ser guía, por otro lado, el asesor debe de tener disponibilidad e interés por la investigación. Así mismo, el asesor debe de tener un compromiso y la universidad debe de dar un al/la asesorado/a ya que este debe de cumplir de manera exitosa su tesis.
2.4. Funciones del asesorado	
2.4.1. Elabora de manera responsable y consciente su tesis	Se sigue las pautas de la universidad y el curso de tesis (tesis vista como un hijo) también se puede observar que la afirmación es positiva la asesorada ha elaborado de manera consciente su tesis.
2.4.2. Presenta de manera oportuna y adecuada los avances de su tesis	La asesorada presenta de manera oportuna sus avances a su asesor y este la apoya. Es la mayoría la que cumple con presentar de manera oportuna los avances.
2.4.3. Participa de manera activa y responsable en las sesiones de asesoría	Las asesoradas participa de manera activa de las asesorías ya se grabando las asesorías, por WhatsApp, vía correo electrónico, o tomando nota.

2.4.4. Decide con su asesor el rol de las asesorías, el calendario y la programación de sus avances	Se puede observar que se elabora un calendario formal pero no se llega a cumplir en su totalidad, es decir, las reuniones sobrepasan lo planificado.
2.4.5. Cumplir con el cronograma y calendario de actividades	Se realiza el cronograma, pero no lo cumplen en su totalidad, es de manera más personal.
2.4.6. Plantear de forma concreta las áreas problemáticas, dudas o preguntas	las asesoradas si les plantean sus dudas a sus asesores, algunas veces lo hacen con anterioridad.
2.4.7. Estudiar el material sobre el cual se plantea la asesoría.	Se observa cumplimiento de las asesoradas con respecto a la revisión y estudio de diferentes fuentes de información.
2.4.8. Seguir las indicaciones del asesor posteriores a la consulta	Las asesoradas siguen las indicaciones del asesor, se confía en la palabra de este.

Fuente: Elaboración propia.

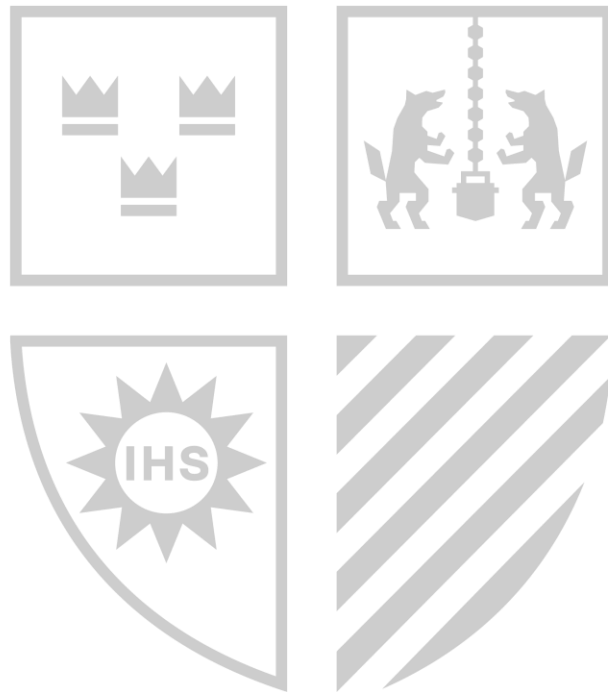
3.3. Elementos emergentes

Luego de haber realizado la triangulación entre ambos actores y confrontarlo con la teoría y haber organizado con sus respectivas dimensiones, categorías y subcategorías surgió un elemento emergente partiendo de todo el análisis de datos que se realizó fue el tema de la publicación. Dicho elemento emergió en el caso 3 en ninguno de los dos otros casos sale este tema. Para Revilla (2017), los asesores en el proceso de asesoría deben de ir formando nuevos investigadores, y para ello, dicha formación tiene diferentes fases como son: conocimiento en las teorías, la literatura y las evidencias de nuestro tema a investigar, también, debemos de conocer sobre el procedimiento que vendría hacer la metodología, el análisis y la escritura, dichas fases deben de liderar el conocimiento condicional, ello quiere decir, que se debe de realizar una publicación sobre el tema que estamos investigando porque la meta es convertirnos en investigadores independientes. Partiendo de esta idea, la defensa de la tesis vendría hacer una parte pequeña del proceso de formación y lo que se desea es la transformación del estudiante en un investigador independiente. Todo lo expuesto se sustenta en la siguiente cita:

Caso 3/Asesorada: “Que saquemos el artículo en una revista. «Celia, me olvidé. ¿La tienen ahí? Ármennla». Le hemos mandado, este fin de semana lo lee, para la revista. Si está pendiente ella de nuestro tema”. (C3.E1.2-16:00)

Para reforzar la idea anterior, Ávila & Martínez (2012) el realizar un trabajo científico permite transmitir el conocimiento que se obtuvo, promover la comprensión del mundo, el desarrollar nuevas teorías y ayudar en la resolución de problemas. Es por esta razón, es muy importante divulgar el conocimiento que se obtiene mediante una investigación, es este caso, de una tesis de maestría o doctorado. Así mismo, generar y

difundir el nuevo conocimiento a la comunidad científica, la industria y a la sociedad en general dará como paso tener un mejor desarrollo e innovación, es por eso, que ese vínculo entre el proceso de investigación y la publicación es muy importante, debido a que si no se deja por escrito ni se publica, significa que no se investigó.



CONCLUSIONES

Partimos de la idea general que todo asesor durante el proceso de asesoría debe de generar confianza en su asesorado y llevarlo a una continua reflexión sobre su tema de investigación.

Desde la perspectiva del asesor, es importante generar confianza y buena comunicación con el asesorado, siguiendo el protocolo que propone la universidad, eso es lo básico. Así mismo, este actor debe de saber escuchar a su asesorado, saber orientarlo, conducirlo y hay que conocer cuáles son sus inquietudes y habilidades. El asesor debe de acompañar, guiar y orientar a su asesorado.

La perspectiva del asesorado, el rol del asesor debe de ser el de guiar al asesorado con respecto al tema de la investigación, generar confianza y empatía para sostener espacios de trabajo compartido y dominar diversas metodologías. No obstante, el asesor debe asumir un compromiso con la investigación y debe de estar preparado en el campo de la investigación al cual está asesorando. También el asesor debe de tener disponibilidad de tiempo para asesorar la investigación, un plus mayor que tenga interés en el tema de investigación del asesorado porque le puede brindar bibliografía pertinente para que este pueda incluirla en la investigación. La combinación de estos aspectos va a hacer que se logre el resultado que ambos desean: la realización de la tesis.

Un punto que destacar son las competencias del asesor de la tesis permiten concluir que las competencias que más se priorizan con respecto al asesor están relacionadas con su condición de orientador, de allí que se pone énfasis en las competencias interpersonales para generar un clima de confianza, respeto y colaboración. A su vez, se menciona como complemento el compromiso que debe de tener el asesor con el tema de investigación de su asesorado, así como, el conocimiento sobre metodologías de la investigación y saber aplicarlas dependiendo el caso. Por último, el asesor debe de lograr que su asesorado reflexione sobre su proceso de investigación y de su tema de investigación.

Un segundo punto para resaltar son los estilos de asesoría del asesor, para este estudio, los resultados permiten concluir que el estilo de asesoría que predomina en los casos analizados es el de asesor práctico frente al estilo de docto y analista. Dicho estilo está relacionado con la condición de aprender haciendo la tesis en el camino. Este tipo de asesor hace realidad la premisa “la mejor forma de aprender es haciendo”. Aquí el asesorado aprenderá a investigar realizando su propia investigación, ello va a producir el “saber” haciendo, que se sustenta en la posibilidad de generar conocimiento y dominio desde un hacer reflexionado.

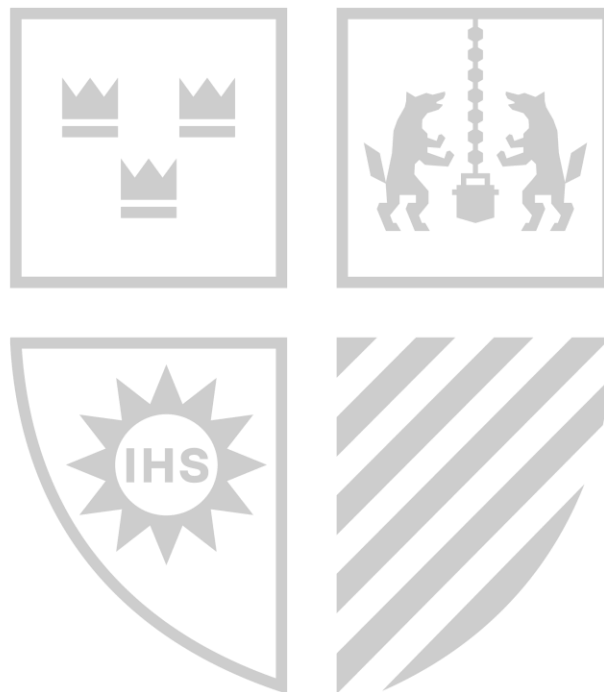
Un tercer punto por resaltar incide sobre las funciones del asesor y del asesorado dentro del proceso de investigación. Los resultados permiten concluir que las funciones que se seleccionaron para este estudio, que fueron propuestas por diversos autores, en el caso de las funciones del asesor, estas serían: Condiciones de trabajo del proceso de asesoría, supervisa y evalúa el proceso de formación de la asesoría, gestión del proceso de asesoría, desempeño ético profesional del asesor, manejo de incidencias por parte del asesorado, guía y orienta al asesorado sobre su tema de investigación, identifica las habilidades investigativas del asesorado, desarrolla las habilidades que tenga presente y contribuye en el desarrollo y revisión de avances del proyecto de investigación. Se cumplieron en su parcialidad, es decir, que los asesores, si supervisaban el trabajo académico de su asesorado, y también lo orientan en el tema de su investigación. Un punto importante es que a los asesores investigados les cuesta identificar las habilidades investigativas de sus asesorados, ello se debe de trabajar para potenciar dichas habilidades y se formen futuros investigadores. Hay que tener en cuenta que el rol del asesor es acompañar, ser guía, tener un compromiso con el asesorado e interés por la investigación.

Con respecto a las funciones del asesorado, ellos también se cumplen de manera adecuada, los asesorados cumplen un cronograma, toman notas de lo que dice su asesor, hay una participación activa, también la universidad brinda un espacio donde se pueden desarrollar las asesorías. Todas las entrevistadas afirman haber elaborado su tesis de manera consciente debido a que es para su propio beneficio, al mismo tiempo se realiza un cronograma, pero no se llega a cumplir en su totalidad, sino que se desarrolla de manera más personal. La investigación arrojó que los asesorados si plantean sus dudas a los asesores con anterioridad, de la misma manera en que se estudia el material que se le proporciona, y se sigue las indicaciones que el asesor les brinda.

Para finalizar, el proceso de asesoría va a ser visto como un acompañamiento y la evaluación de dicho proceso es visto desde una perspectiva más formativa. Lo que

arroja la investigación es que entre ambos actores deben de ir cocreando el conocimiento, y si es necesario se pueden apoyar en otros contactos. Es una relación dual de responsabilidad compartida en cuanto a la creación de la tesis.

En nuestra investigación aparece un elemento emergente, que es la, publicación, es muy importante que luego de realizar una investigación como maestría y doctorado, se llegue a realizar una publicación porque la finalidad es proporcionar y contribuir al conocimiento.



RECOMENDACIONES

- Los estudios sobre la relación entre asesor y asesorado deben de continuar para saber cómo es su práctica de asesoría. Ello es un punto débil cuando se requiere buscar información e investigar sobre el tema.
- Demarcar otras metodologías, como la investigación-acción con respecto a la práctica del asesor y asesorado para analizar cómo se está llevando a cabo dicha relación y práctica debido a que la finalidad es formar al asesorado en la investigación.
- Analizar las capacidades investigativas de los asesorados, debido a que ese fue un punto débil en la investigación, con la finalidad de potenciar estas capacidades o ayudar al asesorado a descubrirlas.
- Relacionar la asesoría con la coproducción científica y posterior publicación, ello significa, que no solo se centre en el desarrollo de cualquier asesoría, sino que ambos actores trabajen para crear un artículo y al finalizar la sustentación se llegue a publicar este. Hay que tener en cuenta que una tarea del asesor es formar futuros investigadores y eso se debe de evidenciar en la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, M. & Pachón, A. (2011). *Formación en competencias investigativas en educación superior. Estudio de caso: dos programas de Maestría en Educación* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1888>
- Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 208-229. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewFile/808/460>
- Álvarez, C. & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Ávila, R. & Martínez, R. (2012). [¿Publicar o no publicar? La importancia de las publicaciones en los programas doctorales](#). *Revista Digital de Investigación y Posgrado*, 2(1), 56-67.
- Balderas, I. (2017). Competencias investigativas en posgrado en educación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0500.pdf>
- Bermúdez, J. (2013). [Investigación científica en el Perú: factor crítico de éxito para el desarrollo del país](#). *Sinergia e Innovación*, 1(2).
- Carruyo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 6(Número especial), 16-32. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/5375/5168>
- Cejas, M. (2005). Tesis-tutores y evaluadores: la triada estratégica del éxito. Trabajo no publicado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf?PHPSESSID=2658468bdb78a164feb0ee6ce982258>
- Cisterna, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. <https://docplayer.es/25432598-Manual-de-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-para-educacion-y-ciencias-sociales.html>
- Congreso de la República de Perú. (2014). Ley Universitaria N° 30220. Diario Oficial El Peruano. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2017, 20 de mayo). Primer censo revela baja inversión en investigación y desarrollo en el Perú. <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/noticias/1051-primer-censorevelabaja-inversion-en-investigacion-y-desarrollo-en-el-peru>
- Coromoto, M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930.

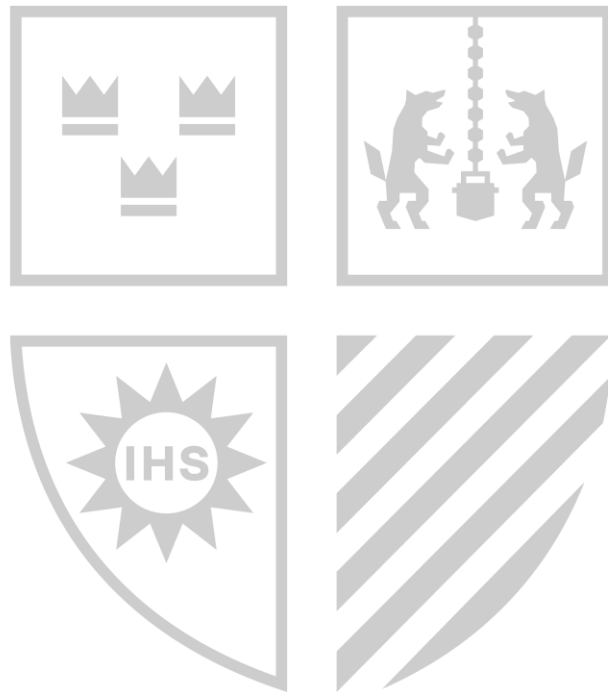
- <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31485/articulo3.pdf;jsessionid=7F73E4387046EE2C02DC5DD3918D14B4?sequence=1>
- Creswell, J. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. & Abreu, L. (2014). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. En L. Sime & D. Revilla (coords), *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación* (pp. 67-98). Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú. https://www.researchgate.net/publication/279178625_Aportes_para_los_procesos_de_asesoria_de_tesis_en_posgrados
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, C. & Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 5-40. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5442>
- Díaz, L. et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista Chilena de Radiología*, 26(3), 100-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14019000012>
- Doğan, N. & Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1106>
- Emke-Francis, P. (2010). The Advisor-advisee relationship: A qualitative study of advisee perspectives. https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1886&context=the_sesdissertations
- Fernández, L., Sánchez-Rosas, J., Rojas-Torres, L & Difabio, H. (2023). Los estilos de dirección de tesis. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223025/CONICET_Digital_Nro.126a6792-6eb5-4f1d-bcaf-cf8e32d84ad4_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fernández, H. (2017). Asesoría de tesis y formación en investigación. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Fernández, L. (2018). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2, 29. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556937002/>
- Ferreira, L., Furtado, F. & Santos, T. (2019) Advisor-Advisee relationship: the multiplier Knowledge. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 24(3),167-172. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502009000300001>
- Fleming, R. & Kowalsky, M. (2021). *Survival Skills for Thesis and Dissertation Candidates*. Springer. <https://es.scribd.com/document/753943664/FREE-PDF-sample-Survival-Skills-for-Thesis-and-Dissertation-Candidates-1st-Edition-Robert-S-Fleming-Michelle-Kowalsky-ebooks>

- Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En P. Borda et al., *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (pp. 72-108). Instituto de Investigaciones Gino Germani. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://bit.ly/2nrzd0T>
- Gonzalez, J, Wagenaar, R & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35, 151-164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Gómez, M.A, Álzate, M.V, & Deslauriers, J.P. (2016). Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587712834_A45343570/preview-9789587712834_A45343570.pdf
- Griffiths, A., Blakey, H. & Vardy, E. (2015). [The role of a supervisor and the impact of supervisory change during your PhD](#). In E. Norris (ed.), *A Guide for Psychology Postgraduates: Surviving Postgraduate Study* (pp.68-72). British Psychological Society.
- Hernández, R. (2014). *¿Quién escribe más y sobre qué? Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://acortar.link/qdZ3kz>
- Herrera, J. (2008) La investigación cualitativa. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hernández, C, Jiménez, M, Guadarrama, E & Rivera, A.E. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000200006&script=sci_arttext&tlng=en
- Jaik, A. (2013). Competencias investigativas: una mirada a la educación superior. [https://inie.ucr.ac.cr/descarga/KOHA-PDF/competenciasinvestigativas%20\(1\).pdf](https://inie.ucr.ac.cr/descarga/KOHA-PDF/competenciasinvestigativas%20(1).pdf)
- Jiménez, V. & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico, *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. https://www.researchgate.net/publication/30929535_How_Are_Doctoral_Students_Supervised_Concepts_of_Doctoral_Research_Supervision
- López, A & Farfan, P.E. (2019). El Enfoque por Competencias en la Educación. https://www.cucs.udg.mx/avisos/El_Enfoque_por_Competencias_en_la_Educaci%C3%B3n.pdf
- Mainhard, T. et al. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Mamani, O. (2018). El asesor de tesis como coach: una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), e1590. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000100019
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193 <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>

- Maturana, J. (2016). *Modelo de gestión efectivo para el logro de metas de Investigación en la universidad* [tesis de doctorado]. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/2756/MATURANA%20CORONEL%20JULIA.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Mhunpiew, N. (2013) A Supervisor's Roles for Successful Thesis and Dissertation. *US-China Education Review A*, 3(2), 119-122. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540484.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Muñiz, M. (2020). Estudios de caso en la investigación cualitativa. https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Muñoz, C. (2015). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson. <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>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas, *Entornos*, 24, 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Revilla, D. (2016). [La asesoría de tesis en la maestría en educación de la PUCP: estrategias, tensiones y sugerencias](#). En M. Vegara & R. Calderón (coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación* (pp. 401-424). Universidad de Guadalajara.
- Revilla, D. (2017). [Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú](#). *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303.
- Rietveldt de Arteaga, F. & Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122.
- Rivas, L. A. (2011). [Las nueve competencias de un investigador](#). *Investigación Administrativa*, (108), 34-54.
- Rojas, R. (1992). Formación de investigadores educativos: Una propuesta de investigación. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=_OMO-kPBINMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Raul+Rojas+Soriano+\(1992\)+la+competencia+investigativa+PDF&ots=9MFI_NuV6G&sig=zHbfo80syTNNTdmW8V83enxaG2M#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=_OMO-kPBINMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Raul+Rojas+Soriano+(1992)+la+competencia+investigativa+PDF&ots=9MFI_NuV6G&sig=zHbfo80syTNNTdmW8V83enxaG2M#v=onepage&q&f=false)
- Rosas, A., Flores, D. & Valarino, E. (2006). [Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones](#). *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
- Sambrook, S., Stewart, J. & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision... a view from above, below and the middle. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/03098770701781473>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.

- Schuster, A. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La Investigación Educativa*. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Schlosses, L, Lyons, H, Talleyrand, R, Kim, B & Johnson, W. (2011). Advisor–Advisee Relationships in Graduate Training Programs. https://www.researchgate.net/publication/247762852_Advisor-Advisee_Relationships_in_Graduate_Training_Programs
- Sidhu, G. et al. (2013). Postgraduate Supervision: Exploring Malaysian students' experiences. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (90), 133-141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.074>
- Sime, L. & Revilla, D. (Coord) (2012). *La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2015). *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Sunedu. <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Sunedu. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>
- Universidad Antonio Ruiz de Montoya. (2018). Programa Académico.
- Universidad San Ignacio de Loyola. (2021). Decálogo para la calidad educativa. <https://www.calameo.com/read/0024975855f1f74f46f6c>
- Vain, P. (2011). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 24(12), 37-45. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/
- Valenzuela, L. (2021). Aproximación a las principales dificultades para la elaboración de tesis de grado y el perfil del asesor. *Ciencia Latina*, 5(5), 8360-8374. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/923/1257>
- Villardón, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz (ed.), *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la educación superior. Ponencias y conversatorio* (pp. 15-44). Dirección de Asuntos Académicos, Vicerrectorado Académico, Pontificia Univesidad Católica del Perú.
- Viorato, N. & Reyes, V. (2019). La ética en la investigación cualitativa. *Cuidarte*, 8(16), 35-43. <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2019.8.16.70389>
- Zhang, O & Hyland, K. (2021). Advice-giving, Power and Roles in Theses Supervisions. *Journal of Pragmatics*, 172, 35-45. https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/77905/1/JoP_2020_AAM.pdf

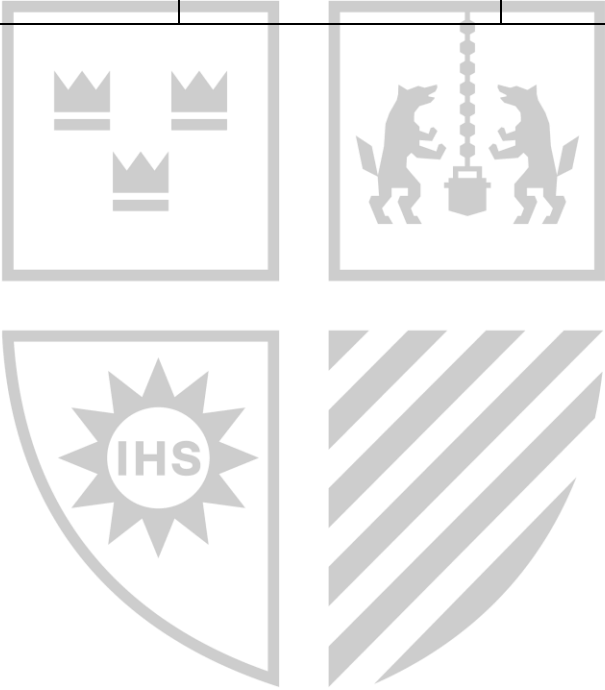
ANEXOS



ANEXO N° 1: Matriz metodológica

Problema	Objetivos	Marco teórico	Objeto de estudio	Marco metodológico
<p>General:</p> <p>¿Cuáles son las percepciones con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis en tres casos diferenciados de escuelas de postgrado de tres universidades particulares de la ciudad de Lima?</p>	<p>General:</p> <p>Analizar las percepciones con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis en tres casos diferenciados de escuelas de postgrado de tres universidades particulares de la ciudad de Lima.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Describir analíticamente las competencias del asesor de tesis desde la mirada de los propios actores. 2) Caracterizar los estilos de asesoría del asesor de tesis durante el proceso de elaboración de la tesis. 	<p>Referentes teóricos:</p> <p>Proceso de asesoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La asesoría como experiencia - La asesoría como proceso académico <p>Proceso de elaboración de la tesis</p> <p>Relación asesor-asesorado</p> <p>Estilos de asesoramiento</p>	<p>Categorías:</p> <p>Competencia del asesor</p> <p>Estilos de asesoría</p> <p>Funciones del asesor</p> <p>Funciones del tesista</p>	<p>Paradigma:</p> <p>Interpretativo</p> <p>Enfoque:</p> <p>Cualitativo</p> <p>Nivel de investigación:</p> <p>Aplicativo</p> <p>Tipo:</p> <p>Estudio de Caso</p> <p>Sujetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tres asesorados - Tres asesores de la especialidad de educación <p>Técnicas e instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestructurada
			Dimensiones	
			<p>La asesoría como experiencia vinculante</p> <p>La asesoría como proceso académico</p>	

	3) Analizar las funciones del asesor y del tesista dentro del proceso de investigación.			
--	-----------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--



ANEXO N° 2: Matriz del instrumento final

Dimensión 1: La asesoría como experiencia vinculante			
	Categoría	Ítems para el asesor	Ítems para el tesista
	Competencia del asesor		
Subcategoría	Condiciones de entrega y avances	¿Cómo se han logrado poner de acuerdo usted y su tesista con respecto a las condiciones y avances de la investigación?	¿Cómo se ha logrado poner de acuerdo usted con su asesor con respecto a las condiciones y avances de su investigación?
Subcategoría	Avances del proyecto de investigación.	¿Qué procedimientos aplica usted al momento de revisar los avances de la investigación?	¿De qué manera su asesor revisaba sus avances de investigación? ¿Esas revisiones le ayudaban?
Subcategoría	Elección del asesor	¿De qué manera su tesista lo eligió? ¿Recibió una invitación de parte de su tesista para participar en la elaboración de su tesis o fue asignado?	¿Cómo se efectuó el proceso de designación de la asesoría? ¿Cuál fue tu participación en el proceso de asignación del asesor?
Subcategoría	Organización del tiempo	¿Cómo manejaba su horario para atender a su tesista?	¿Cómo manejaba su asesor sus tiempos para brindarle a usted las asesorías necesarias?
Subcategoría	Vinculación asesor-tesista	Con respecto a la relación con su asesorado: ¿Cómo genera la confianza con su asesorado? ¿Cómo se manejó el vínculo afectivo con su tesista?	Con respecto a la relación con su asesor: ¿Su asesor le brindó la confianza necesaria para realizar las consultas pertinentes? ¿Cómo se manejó el vínculo afectivo con su asesor?
	Estilos de asesoría		

Subcategoría	Asesor práctico	¿Usted cómo se siente ante la premisa “aprender haciendo la tesis”? ¿Cuál es su opinión con respecto a esa frase?	¿Usted sintió que hizo su tesis bajo la premisa “aprender haciendo”?
Subcategoría	Asesor analista	¿Cuál es su postura ante las siguientes premisas: que el tesista construya su tesis bajo sus propios intereses y características? ¿El asesor ayudaría a superar los obstáculos que paralicen la acción del tesista?	Durante el proceso de investigación usted sintió que se mantuvieran presentes sus intereses en cuanto al tema que investigaba. ¿Su asesor le ayudó cuando encontró obstáculos para la realización de su tesis?
Funciones del asesor			
Subcategoría	Condiciones de trabajo del proceso de asesoría.	¿Cómo establecieron usted con su tesista las condiciones de trabajo de ambos?	¿Cómo establecieron Usted con su asesor las condiciones de trabajo de ambos?
Subcategoría	Supervisa y evalúa el proceso de formación de la asesoría	¿Cómo definiría usted el proceso de asesoría?	¿Cómo su asesor llevaba a cabo sus asesorías?
Subcategoría	gestión del proceso de asesoría	¿Qué recursos extra se gestionaron para las diferentes fases del trabajo de investigación? es decir, ¿pudo contactar con otro experto sobre el tema de su tesista?	¿Cómo aprovecho los recursos extra que le proporciono su asesorado? (es decir, si lo contacto con otro experto sobre su tema)
Subcategoría	Desempeño ético profesional del asesor	¿Cómo ha sido su trabajo de asesoría ha estado bajo los parámetros éticos y profesionales?	¿Su asesor lo asesoró de manera ética y profesional?
Subcategoría	Manejo de incidencias por parte del tesista	¿Cuáles son las dificultades que ha presentado su asesorado durante todo el proceso de elaboración de la tesis? ¿Ha podido ayudarlo/a a resolverlos? ¿De qué manera lo ha hecho?	¿Qué dificultades presento durante el proceso de elaboración de la tesis? ¿cómo su asesor lo ayudó a resolverlos?
Funciones del asesorado			
Subcategoría	Planteamiento de consultas: asistencia y solicitud de apoyo.	¿Su tesista asistió con regularidad a las asesorías? ¿Realizo las consultas que tenía con la debida anticipación?	¿Usted asistió a todas las asesorías que tenía con su asesor? ¿Sintió que le ayudaron?

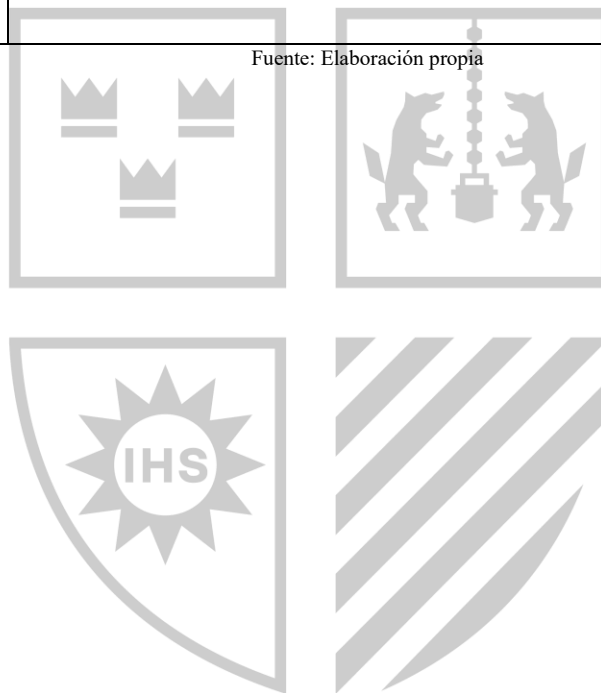
		<p>¿Su tesista solicitó su ayuda cuando más lo requería? ¿Usted lo pudo ayudar? ¿De qué manera?</p> <p>¿Cómo participaba su tesista en las asesorías?</p> <p>¿Él o Ella tuvo en cuenta el profesionalismo y la responsabilidad?</p> <p>¿su tesista le pidió el apoyo necesario para el mejoramiento de su tesis, siempre y cuando este no lo pudiera resolver?</p>	<p>¿Planteo de manera oportuna sus dificultades, consultas, etc. a su asesor?</p> <p>¿Lo pudo ayudar a resolverlos?</p> <p>¿Cómo participo usted en las asesorías que tuvo con su asesor? Es decir, ¿tomaba nota de las observaciones que le hacía su asesor, de las recomendaciones de lecturas, etc.? ¿Le sirvieron?</p> <p>¿Usted le pidió apoyo a su asesor para el mejoramiento de su tesis siempre y cuando no esté a su alcance?</p>
Dimensión 2: La asesoría como proceso académico			
	Categoría	Ítems para el asesor	Ítems para el tesista
	Competencia del asesor		
Subcategoría	Identificar las habilidades investigativas del tesista, así como sus debilidades	¿Qué habilidades investigativas posee y cuales han permitido fortalecer competencias investigativas en el tesista?	¿Qué habilidades investigativas resalta de su asesor? ¿Dichas habilidades le ayudaron en su proceso de elaboración de tesis?
Subcategoría	Competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado	¿Qué nivel de conocimiento poseía sobre el tema de investigación? ¿Le parece relevante este conocimiento para la investigación?	¿Su asesor era conocedor de su tema de investigación? En caso de que no lo haya sido, ¿sintió compromiso por parte de él/ella con su tema?
Subcategoría	Presta atención a los trabajos asesorados	¿Con que frecuencia revisaba los trabajos de su tesista?	Con respecto a la revisión de sus avances. ¿Cómo era este tipo de revisión, era detallada, era en general? ¿Esas sugerencias o revisiones realmente lo ayudaron?
Subcategoría	Competencias sobre técnicas de investigación.	¿Qué competencias considera que debe de tener un asesor de tesis?	¿Su asesor era conocedor del proceso de investigación, es decir, es conocedor de la

			metodología, de las técnicas de investigación, etc.?
	Estilos de asesoría		
Subcategoría	Asesor docto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué procedimientos aplica para acercar al tesista al proceso de investigación? ✓ ¿Se considera experto en el tema y en los procesos metodológicos de investigación implicados en la tesis de su asesorado? ¿Por qué? ✓ ¿Cómo maneja sus posturas u opiniones sobre la propuesta de investigación de que el asesor debe de imponer sus opiniones al tesista o el tesista ir descubriendo lo que él/ella quiere? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Su asesor era experto en su tema de investigación? ✓ ¿Cómo ha sido mediado en el proceso metodológico de investigación por parte de su asesor?
	Funciones del asesor		
Subcategoría	Guía y orienta al tesista sobre su tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partiendo de su experiencia como asesor, ¿Cuál cree que es el momento más difícil dentro del proceso de investigación para los tesistas? (el planteamiento del problema, la búsqueda bibliográfica, diseñar la metodología, elaborar los instrumentos, etc.) ✓ ¿Cómo fue el proceso de acompañamiento y orientación durante los diferentes momentos de la asesoría? ✓ ¿Usted le brindo información vigente y oportuna a su tesista? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Su asesor lo guio de manera pertinente e informada? ✓ ¿Su asesor le brindo información vigente y oportuna con relación a su tema de investigación?
Subcategoría	Identificar las habilidades investigativas del tesista, desarrollar las habilidades que tenga presentes	¿Ha logrado identificar las habilidades investigativas, así como sus deficiencias de su tesista? ¿Cómo lo ha hecho? ¿Y de qué manera ha podido solventar esos vacíos?	¿Su asesor logro identificar en usted sus habilidades investigativas? ¿De qué manera lo hizo?

Subcategoría	Contribuye en el desarrollo y revisión de avances del proyecto de investigación	Mientras revisaba el marco teórico y metodológico de su tesista: ¿En dónde encontraba mayor dificultad? ¿Y cómo apoyaba a su tesista en esa dificultad? Cómo asesor de tesis durante todos esos años ¿Cuál es su percepción en general sobre el rol del asesor?	¿Cómo logró su asesor potenciar sus capacidades investigativas? ¿Qué competencias principales considera usted que debe de tener un asesor?
Funciones del asesorado			
Subcategoría	Elabora de manera responsable y consciente su tesis.	¿Usted pudo evidenciar que su tesista estuvo involucrado en el desarrollo de su tesis?	¿Usted elaboro su tesis de manera responsable y consciente su tesis?
Subcategoría	Presenta de manera oportuna y adecuada los avances a su tesis	¿Presento oportunamente sus avances que usted le solicitaba?	¿Presento oportunamente sus avances que su asesor le solicitaba?
Subcategoría	Participar de manera activa y responsable en las sesiones de asesoría	¿Su tesista participó activamente de las asesorías? Es decir, ¿tomando nota de las sugerencias que usted le hacía? ¿Su tesista participó activamente durante las asesorías? ¿Cómo lo hizo? (es decir, tomando notas, preguntando las dudas que tenga)	¿Usted tomaba apuntes con las sugerencias que su asesor le hacía? ¿Usted participaba activamente durante las asesorías? ¿De qué manera lo hacía? (es decir, tomaba notas, y realizaba las consultas pertinentes)
Subcategoría	Decide con su asesor el rol de las asesorías, el calendario y la programación de sus avances	¿Usted con su tesista se pusieron de acuerdo en elaborar un calendario y una programación de sus avances?	¿Usted con su asesor lograron elaborar un cronograma de asesorías? ¿Este se llegó a cumplir? ¿Se presentaron algunas para su desarrollo?
Subcategoría	Cumplir con el cronograma y calendario de actividades	¿Cómo establecieron espacios de trabajo conjunto y coordinado para el desarrollo de la tesis?	¿Cómo se organizó usted para cumplir con el cronograma que realizó junto a su asesor?
Subcategoría	Plantear de forma concreta las áreas problemáticas, dudas o preguntas.	¿El tesista le planteo de manera concreta las dudas, problemas o preguntas de manera oportuna?	¿Planteo de manera oportuna sus dificultades, consultas, etc. a su asesor? ¿Lo pudo ayudar a resolverlos?

Subcategoría	Estudiar el material sobre el cual se plantea la asesoría	Cuando usted le recomendaba leer alguna bibliografía, ¿Se evidenciaba que había sido leída o tomada en cuenta? ¿Su tesista realmente manejaba su tema de investigación?	¿Usted estudiaba o leía el material que su asesor le brindaba?
Subcategoría	Seguir las indicaciones del asesor posteriores a la consulta	¿Su tesista siguió las indicaciones que usted le brindaba?	¿Usted siguió las indicaciones que su asesor le brindaba?

Fuente: Elaboración propia



ANEXO N° 3: Guión de entrevista – asesor de tesis

I. Datos Generales

Nombre:

Especialidad:

Años de Trabajo:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de Término:

Objetivo: Analizar las percepciones que sostienen asesor y tesista con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis.

La asesoría como experiencia vinculante	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Desde hace cuántos años es asesor de tesis? 2. ¿Cómo se han logrado poner de acuerdo usted y su tesista con respecto a las condiciones y avances de la investigación? 3. ¿Qué procedimientos aplica usted al momento de revisar los avances de la investigación? 4. ¿De qué manera su tesista lo eligió? ¿Recibió una invitación de parte de su tesista para participar en la elaboración de su tesis o fue asignado? 5. ¿Cuál es su postura frente a la posibilidad de que su tesista tuviera apoyo de otros especialistas? 6. ¿Cómo manejaba su horario para atender a su tesista? 7. Con respecto a la relación con su asesorado: ¿cómo genera la confianza con su asesorado?, ¿cómo se manejó el vínculo afectivo con su tesista? 8. ¿Usted cómo se siente ante la premisa “aprender haciendo la tesis”? ¿Cuál es su opinión con respecto a esa frase? 9. ¿Cuál es su postura ante las siguientes premisas? Que el tesista construya su tesis bajo sus propios intereses y características. El asesor ayudaría a superar los obstáculos que paralicen la acción del tesista. 10. ¿Cómo establecieron usted con su tesista las condiciones de trabajo de ambos? 11. ¿Cómo definiría usted el proceso de asesoría? 12. ¿Qué recursos extra se gestionaron para las diferentes fases del trabajo de investigación? es decir, ¿pudo contactar con otro experto sobre el tema de su tesista? 13. ¿Cómo ha sido su trabajo de asesoría ha estado bajo los parámetros éticos y profesionales? 14. ¿Cuáles son las dificultades que ha presentado su asesorado durante todo el proceso de elaboración de la tesis? ¿Ha podido ayudarlo/a a resolverlos? ¿De qué manera lo ha hecho? 15. ¿Su tesista asistió con regularidad a las asesorías? ¿Realizo las consultas que tenía con la debida anticipación? 16. ¿Su tesista solicito su ayuda cuando más lo requería? ¿Usted lo pudo ayudar? ¿De qué manera?
-----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>17. ¿Cómo participaba su tesista en las asesorías? ¿Él o Ella tuvo en cuenta el profesionalismo y la responsabilidad?</p> <p>18. ¿Su tesista le pidió el apoyo necesario para el mejoramiento de su tesis, siempre y cuando este no lo pudiera resolver?</p>
<p>La asesoría como proceso académico</p>	<p>19. ¿Qué nivel de conocimiento poseía sobre el tema de investigación? ¿Le parece relevante este conocimiento para la investigación?</p> <p>20. ¿Con que frecuencia revisaba los trabajos de su tesista?</p> <p>21. ¿Qué competencias considera que debe de tener un asesor de tesis?</p> <p>22. ¿Qué procedimientos aplica para acercar al tesista al proceso de investigación?</p> <p>23. ¿Se considera experto en el tema y en los procesos metodológicos de investigación implicados en la tesis de su asesorado? ¿Por qué?</p> <p>24. ¿Cómo maneja sus posturas u opiniones sobre la propuesta de investigación de que el asesor debe de imponer sus opiniones al tesista o el tesista ir descubriendo lo que él/ella quiere?</p> <p>25. Partiendo de su experiencia como asesor, ¿Cuál cree que es el momento más difícil dentro del proceso de investigación para los tesisas? (el planteamiento del problema, la búsqueda bibliográfica, diseñar la metodología, elaborar los instrumentos, etc.)</p> <p>26. ¿Cómo fue el proceso de acompañamiento y orientación durante los diferentes momentos de la asesoría?</p> <p>27. ¿Usted le brindó información vigente y oportuna a su tesista?</p> <p>28. ¿Ha logrado identificar las habilidades investigativas, así como sus deficiencias de su tesista? ¿Cómo lo ha hecho? ¿Y de qué manera ha podido solventar esos vacíos?</p> <p>29. Mientras revisaba el marco teórico y metodológico de su tesista: ¿En dónde encontraba mayor dificultad? ¿Y cómo apoyaba a su tesista en esa dificultad?</p> <p>30. Como asesor de tesis durante todos esos años ¿Cuál es su percepción en general sobre el rol del asesor?</p> <p>31. ¿Usted pudo evidenciar que su tesista estuvo involucrado en el desarrollo de su tesis?</p> <p>32. ¿Presento oportunamente sus avances que usted le solicitaba?</p> <p>33. ¿Su tesista participó activamente de las asesorías? Es decir, ¿tomando nota de las sugerencias que usted le hacía?</p> <p>34. ¿Usted con su tesista se pusieron de acuerdo en elaborar un calendario y una programación de sus avances?</p> <p>35. ¿Cómo establecieron espacios de trabajo conjunto y coordinado para el desarrollo de la tesis?</p> <p>36. ¿El tesista le planteo de manera concreta las dudas, problemas o preguntas de manera oportuna?</p> <p>37. Cuando usted le recomendaba leer alguna bibliografía, ¿Se evidenciaba que había sido leída o tomada en cuenta? ¿Su tesista realmente manejaba su tema de investigación?</p> <p>38. ¿Su tesista siguió las indicaciones que usted le brindaba?</p> <p>39. ¿Su tesista participó activamente durante las asesorías? ¿Cómo lo hizo? (es decir, tomando notas, preguntando las dudas que tenga)</p>

ANEXO N° 4: Guion de Entrevista 2 – asesorado

II. Datos Generales

Nombre:

Universidad:

Nombre de la Maestría:

Ciclo:

Fecha:

Hora de Inicio:

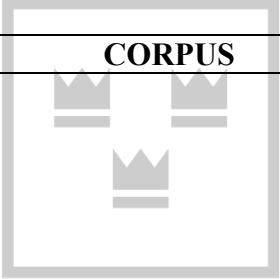
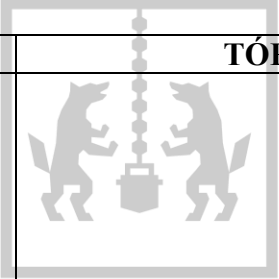
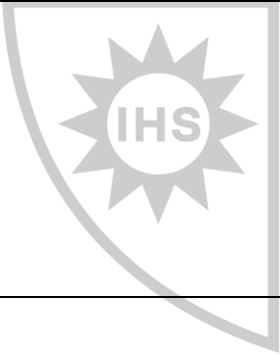
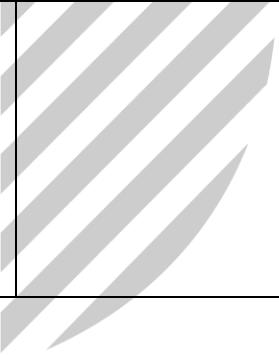
Hora de Término:

Objetivo: Analizar las percepciones que sostienen asesor y tesista con respecto al rol del asesor en el proceso de elaboración de la tesis.

Introducción	1. ¿Es la primera vez que has realizado una tesis o ya tienes experiencia en ello? ¿Cómo ha sido esta experiencia?
La asesoría como experiencia vinculante	2. ¿Cómo se ha logrado poner de acuerdo usted con su asesor con respecto a las condiciones y avances de su investigación? 3. ¿De qué manera su asesor revisaba sus avances de investigación? ¿Esas revisiones le ayudaban? 4. ¿Cómo se efectuó el proceso de designación de la asesoría? ¿Cuál fue tu participación en el proceso de asignación del asesor? 5. ¿A parte de su asesor tuvo apoyo de otros especialistas? ¿Su asesor lo apoyo? 6. ¿Cómo manejaba su asesor sus tiempos para brindarle a usted las asesorías necesarias? 7. Con respecto a la relación con su asesor: ¿su asesor le brindo la confianza necesaria para realizar las consultas pertinentes?, ¿cómo se manejó el vínculo afectivo con su asesor? 8. ¿Usted sintió que hizo su tesis bajo la premisa “aprender haciendo”? 9. Durante el proceso de investigación usted sintió que se mantuvieran presentes sus intereses en cuanto al tema que investigaba 10. ¿Su asesor le ayudo cuando encontró obstáculos para la realización de su tesis? 11. ¿Cómo establecieron Usted con su asesor las condiciones de trabajo de ambos? 12. ¿Cómo su asesor llevaba a cabo sus asesorías? 13. ¿Cómo aprovecho los recursos extra que le proporciono su asesorado? (es decir, si lo contacto con otro experto sobre su tema) 14. ¿Su asesor lo asesoro de manera ética y profesional? 15. ¿Qué dificultades presento durante el proceso de elaboración de la tesis? ¿cómo su asesor lo ayudo a resolverlos? 16. ¿Usted asistió a todas las asesorías que tenía con su asesor? ¿Sintió que le ayudaron? 17. ¿Planteo de manera oportuna sus dificultades, consultas, etc. a su asesor? ¿Lo pudo ayudar a resolverlos? 18. ¿Cómo participo usted en las asesorías que tuvo con su asesor? Es decir,

	<p>¿tomaba nota de las observaciones que le hacía su asesor, de las recomendaciones de lecturas, etc.? ¿Le sirvieron?</p> <p>19. ¿Usted le pidió apoyo a su asesor para el mejoramiento de su tesis siempre y cuando no esté a su alcance?</p>
<p>La asesoría como proceso académico</p>	<p>20. ¿Qué habilidades investigativas resalta de su asesor? ¿Dichas habilidades le ayudaron en su proceso de elaboración de tesis?</p> <p>21. ¿Su asesor era conocedor de su tema de investigación? ¿En caso de que no lo haya sido, ¿sintió compromiso por parte de él/ella con su tema?</p> <p>22. Con respecto a la revisión de sus avances. ¿Cómo era este tipo de revisión, era detallada, era en general? ¿Esas sugerencias o revisiones realmente lo ayudaron?</p> <p>23. ¿Su asesor era conocedor del proceso de investigación, es decir, es conocedor de la metodología, de las técnicas de investigación, etc.?</p> <p>24. ¿Su asesor era experto en su tema de investigación?</p> <p>25. ¿Cómo ha sido mediado en el proceso metodológico de investigación por parte de su asesor?</p> <p>26. ¿Su asesor lo guio de manera pertinente e informada?</p> <p>27. ¿Su asesor le brindó información vigente y oportuna con relación a su tema de investigación?</p> <p>28. ¿Su asesor logró identificar en usted sus habilidades investigativas? ¿De qué manera lo hizo?</p> <p>29. ¿Cómo logró su asesor potenciar sus capacidades investigativas?</p> <p>30. ¿Qué competencias principales considera usted que debe de tener un asesor?</p> <p>31. ¿Usted elaboró su tesis de manera responsable y consciente su tesis?</p> <p>32. ¿Presento oportunamente sus avances que su asesor le solicitaba?</p> <p>33. ¿Usted tomaba apuntes con las sugerencias que su asesor le hacía?</p> <p>34. ¿Usted con su asesor lograron elaborar un cronograma de asesorías? ¿Este se llegó a cumplir? ¿Se presentaron algunas para su desarrollo?</p> <p>35. ¿Cómo se organizó usted para cumplir con el cronograma que realizó junto a su asesor?</p> <p>36. ¿Planteo de manera oportuna sus dificultades, consultas, etc. a su asesor? ¿Lo pudo ayudar a resolverlos?</p> <p>37. ¿Usted estudiaba o leía el material que su asesor le brindaba?</p> <p>38. ¿Usted siguió las indicaciones que su asesor le brindaba?</p>

ANEXO N° 5: Matriz de análisis de entrevista

PERSPECTIVA	CORPUS	TÓPICOS	TEORIA
ASESOR			
ASESORADA			

ANEXO N°6: Consentimiento informado

Modelo de Consentimiento informado

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):

Denominación y/o mención de la Maestría:

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

Instrumentos que serán aplicados:

- ---

- ---

- ---

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:

(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc.).

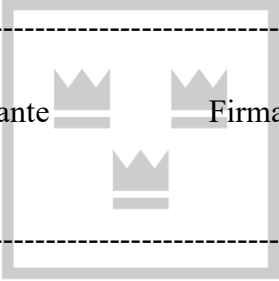


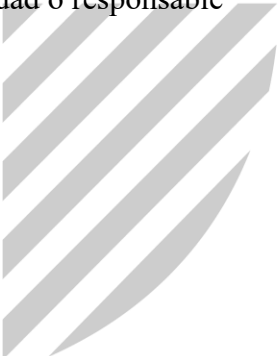
Se requiere de una oficina y un ambiente tranquilo.

Importante:

Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

----- ----- Nombre del Participante		Firma del Participante		Fecha
----- ----- Nombre de la institución		Firma de autoridad o responsable		Fecha