

## Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

## Expectations and tensions moments in the thesis tutoring in the Faculty of Education at the Pontifical Catholic University of Peru

**Revilla, D.**

Pontificia Universidad Católica del Perú  
(Perú)

**Revilla, D.**

Pontificia Universidad Católica del Perú  
(Perú)

### Resumen

Las universidades determinan modalidades de titulación a fin de brindar opciones a los estudiantes para que se licencien en el corto plazo. En la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) existen tres modalidades, una de ellas es la tesis. En el presente artículo, describimos los resultados de un estudio descriptivo cualitativo orientado a reconocer las expectativas y tensiones vividas durante la asesoría o tutoría de tesis por los egresados de las carreras de educación inicial y educación primaria. Hemos aplicado un *focus group* y una entrevista a un grupo de egresados de la Facultad de Educación que se licenciaron en el periodo 2011-2013.

### Abstract

Universities determine degree methods in order to provide options to students to obtain bachelor's degree in a short term. In the Faculty of Education at the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP) there are three ways, one of them, which is the thesis. In this article, we describe the results of a qualitative descriptive study oriented to recognize the expectations on the process of thesis and tensions experienced during the tutoring thesis by graduates of the careers of initial and primary education. We applied a focus group and interviewed a group of graduates of the Faculty of Education licensed in the period 2011-2013. We also analyzed three documents of the faculty, curriculum, faculty

También analizamos tres documentos de la Facultad: plan de estudios, reglamento y guía de modalidades de titulación. Los licenciados entrevistados reconocen que la elaboración de la tesis es difícil, constituye una tarea que les genera tensión y que en ese proceso se requiere de un asesor que disponga de tiempo, posea cualidades para la comunicación interactiva y conozca el tema y la metodología de investigación. Cuando el asesor no cumple con estos aspectos, genera tensión en la asesoría. Otras tensiones se generaron porque los estudiantes carecían de conocimiento práctico sobre investigación y pocas habilidades para el desarrollo de la misma. Las expectativas se centran en la selección del asesor, orientación de la investigación y condiciones institucionales que colaboren en un proceso óptimo de asesoría de tesis.

Esta investigación aporta a la línea de formación en investigación y contó con el apoyo de la Universidad.

**Palabras clave:** estudiantes de pregrado, director de tesis, expectativas sobre tutoría de tesis, tensiones en la asesoría de tesis.

handbook and graduate procedures guide. Graduates interviewed recognize that the development of the thesis is difficult, a task that generates tension and in that process, it is requires a counselor who has time, who owns qualities for interactive communication, who possess knowledge of the subject and research methodology. When the counselor does not meet these aspects, it creates tension in counseling. Other tensions are generated because they lacked practical knowledge about research and have few skills to develop it. Expectations focus on the selection of the counselor, research orientation and institutional cooperating conditions in optimal process thesis counseling.

This research contributes to the line of research training and had the support of the University.

**Key words:** bachelor students, thesis director, expectations thesis tutoring, tensions in thesis tutoring.

## Introducción

La elaboración de las tesis representa uno de los momentos más importantes de la formación en investigación que brindan las carreras. El alumno debe potenciar durante el trabajo de la tesis sus competencias académicas para culminar con un informe de investigación acorde a las exigencias de la licenciatura. Con la nueva Ley Universitaria 30220, aprobada en julio 2014, para obtener el “Título Profesional: requiere del grado de Bachiller y la aprobación de una tesis o trabajo de suficiencia profesional” (art.45, 45.2). Es así que las carreras deben asegurar el desarrollo de habilidades para la investigación y un buen soporte académico y administrativo para que el estudiante universitario logre desarrollar una tesis.

La Facultad de Educación de la PUCP hasta el año 2012 mantuvo un plan de estudios que consideraba tres cursos orientados a investigación que culminaba con la tesis pero muy pocos alumnos se titulaban. Preocupada por el bajo número de licenciados, propone y ejecuta tres vías de titulación: el sistema regular, el curso especial de actualización de conocimientos conducente a la obtención de Título Profesional y el

Programa de Licenciatura de Educación (LICEDUCA) (Facultad de Educación, 2013:5). La investigación recoge información de aquellos licenciados graduados vía sistema regular.

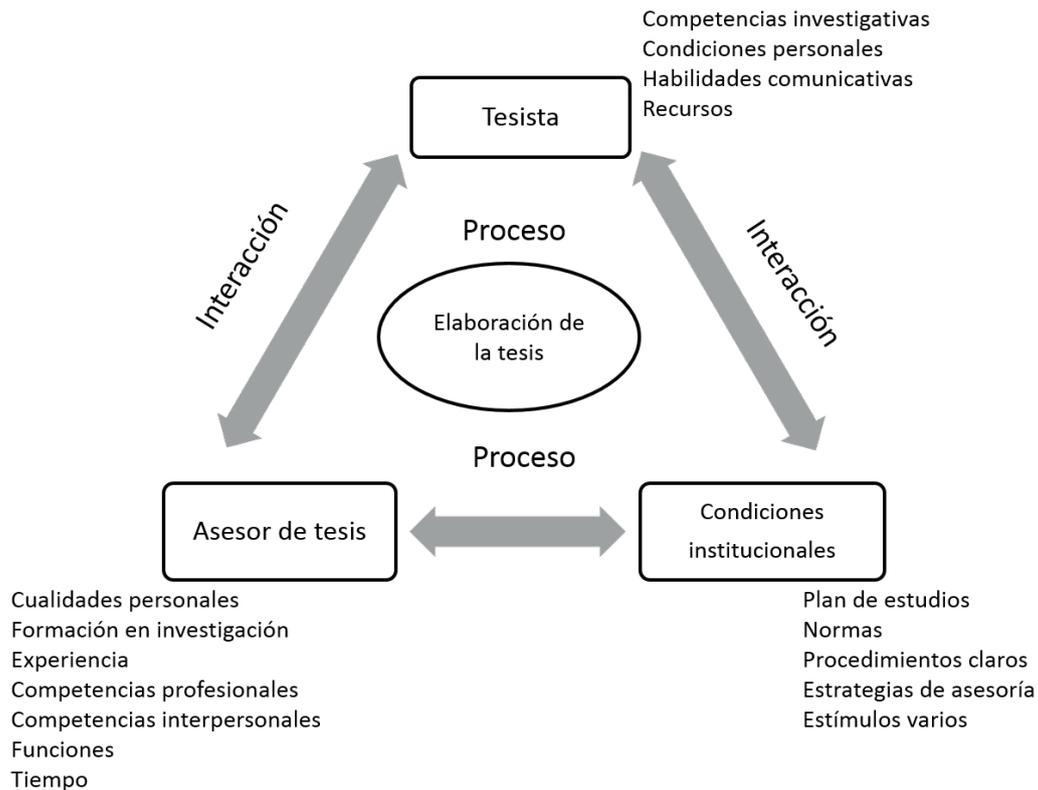
La primera vía, denominada sistema regular, permite que el estudiante o egresado desarrolle su trabajo de investigación con la asesoría personalizada de un profesor designado según la especialidad y el tema propuesto. El trabajo de investigación en una tesis o una sistematización de la experiencia profesional. La segunda alternativa, el curso especial de actualización de conocimientos es organizado por la Universidad y consta de un conjunto de cursos de aprobación obligatorio, se desarrolla en modalidad presencial a cargo del Centro de Formación Continua de la PUCP. Finalmente, el programa de Licenciatura en Educación (LICEDUCA) constituye la tercera vía, se dirige a egresados con más de tres años, que deseen licenciarse a través de una tesis o sistematización de una experiencia. Se trata de un programa de asesoría intensiva en modalidad semipresencial y está a cargo de un equipo de docentes con dedicación a tiempo parcial. Esta actividad ha ido variando en su organización y contenido a fin de lograr el objetivo propuesto y ha favorecido el incremento de licenciados. Sin embargo, pese a las diversas alternativas para obtener la licenciatura el esfuerzo para lograr la titulación, no es suficiente.

Por otro lado, la asesoría o tutoría de tesis, como objeto de investigación, es una preocupación en diversos países de Latinoamérica y de otros continentes. Según el catálogo de fuentes sobre el tema, trabajado por Sime y Revilla (2014a), cada vez existen más investigaciones y publicaciones al respecto. Según Sime y Revilla (2014b:5), las tesis han sido exploradas desde cuatro perspectivas. Mencionamos tres de ellas. Una primera, pone el acento en el análisis de la tesis misma como informe final de investigación y que involucra el análisis documental para determinar tendencias temáticas, metodológicas, bibliográficas, etc. Una segunda, trata de indagar acerca de los problemas de los estudiantes en el desarrollo y culminación de las tesis (Yaritzza y Malaver, 2000; Hernández Zamora, 2009); y finalmente, una tercera, en la cual se inscribe el aporte de este estudio, centra su mirada en aspectos sobre el asesoramiento de las tesis (Difabio de Anglat, 2011). En el contexto peruano, la temática de la tesis universitaria ha sido poco trabajada; así, en el catálogo de estudios e investigaciones en fuentes virtuales publicado por el Ministerio de Educación Perú-DISDE (2011) del periodo 1994-2010, no aparece ningún texto relacionado y en el catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2000-2011), únicamente se registra una fuente dedicada a los problemas de los estudiantes para la realización de su tesis (Portocarrero y Bielich, 2006).

En relación al proceso de asesoría de tesis, cumple un rol muy importante no solo el tesista sino el asesor, también conocido como tutor o director de tesis. Por lo general, las funciones de esta persona, se centran en verificar avances de la investigación y se pierde de vista otras funciones vitales que colaboran a un exitoso proceso de tesis. Difabio de Anglat (2011:938) propone once funciones generales y tres específicas del asesor. De las generales seleccionamos siete aplicables al pregrado en la Facultad de Educación: “evaluación temprana y realista de las necesidades del tesista, clarificación de expectativas y límites en el proceso (motivador), gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión del trabajo escrito, *feedback* inmediata y constructiva (orientador), advertencia de señales de peligro (evaluador). Sime y Revilla (2014b: 111) priorizan tres funciones: motivador, orientador y evaluador que complementan muy bien la propuesta de Difabio de Anglat. En todo el proceso el asesor debe alentar al tesista y animarlo

a no desistir del esfuerzo. Asimismo, brindarle orientaciones no solo metodológicas sino teóricas para que realice con éxito el proceso de investigación. Y, desde la función evaluadora, el asesor debe reconocer y expresar de forma asertiva los problemas y avances al tesista.

Así, en la asesoría de tesis confluyen tres actores claves: tesista, asesor y programa. Todos requieren trabajar en forma conjunta e interactiva para lograr el resultado esperado cual es el informe de investigación o tesis para fines de titulación. La interacción entre estos actores lo mostramos en la Figura 1.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. El proceso de asesoría de tesis.

La forma como se asuma cada uno de estos actores dependerá de la manera como la institución conciba la asesoría de tesis. Además, tanto el tesista como el asesor pueden tener sus propias concepciones al respecto o sus propias expectativas y tensiones.

El egresado de la Facultad tiene un motivo muy fuerte para lograr la licenciatura y ese motivo lo impulsa a realizar la tesis. Debido a ello, sus expectativas constituyen la esperanza de ejecutar y culminar la investigación en ciertas condiciones. Cuando esas condiciones no se presentan en la forma en que el egresado lo espera, se producen las tensiones (Hernández Hernández y Fernández Pérez, 2010; Almaguer, 2011). De esa forma, el tesista vive un estado de ánimo emocional de fricción, con cierto carácter nervioso o de exaltación que le genera preocupación, impaciencia frente a la necesidad de lograr la tesis. Esas tensiones pueden generarse desde sí mismo, desde el asesor o desde la institución en cuanto a las condiciones que le ofrece (ver Figura 1), afectando el proceso de asesoría de tesis y la culminación exitosa de la investigación.

Para contribuir a un mejor proceso de asesoría de tesis y reconocer las razones por las cuales muchos egresados no lograron culminar la tesis atendimos el siguiente problema de investigación, ¿cuáles fueron las expectativas y tensiones vividas en el proceso de asesoría de tesis por los egresados licenciados en el periodo 2011-2013 en la Facultad de la Educación de la PUCP? La investigación se aproxima a un grupo de egresados que logra licenciarse a través de la elaboración de una tesis después de algún tiempo de haber culminado sus estudios.

## Objetivos

En el presente estudio procuramos:

- Describir el proceso de asesoría de tesis en la Facultad en Educación de la PUCP y las condiciones institucionales que brinda para el desarrollo de la tesis.
- Describir las expectativas y tensiones en el proceso de asesoramiento de tesis que reconocen un grupo de egresados titulados de la Facultad de Educación en el periodo 2011-2013.

## Metodología

La investigación de tipo descriptiva y cualitativa se orienta a reconocer y describir las expectativas sobre el proceso de asesoría de tesis y las tensiones que se generaron en todo el proceso desde la opinión de un grupo de licenciados en Educación. Al ser cualitativa permite tener en cuenta el contexto en que los alumnos desarrollaron la tesis, la visión global de los tesisistas y favorecer el carácter interpretativo en la información obtenida (Sandín, 2003), así como comprender la realidad desde los significados y las percepciones de los estudiantes implicados (Bisquerra, 2004:276). Además, debido a su carácter cualitativo (Rodríguez *et al.*, 1996:35) el diseño de la investigación es emergente y sensible. Por ello, hemos realizado algunas modificaciones, en el proceso mismo de la investigación, de las categorías de análisis permitiendo incorporar otros planteamientos de los licenciados participantes en el estudio.

De esta forma, las dos categorías del estudio con sus subcategorías se modificaron tal como se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Categorías y subcategorías del estudio.

Categorías	Subcategorías planificadas	Subcategorías confirmadas
El proceso de asesoría de tesis en la facultad	Asignación del asesor de tesis	Asignación del asesor de tesis
	Orientación de la tesis	Orientación y acompañamiento de la tesis
	---	Funciones del asesor
Expectativas y tensiones en torno a la asesoría de tesis	Expectativas iniciales sobre la asesoría de tesis	Expectativas iniciales sobre la asesoría de tesis
	Expectativas sobre los aportes del asesor de tesis a la investigación	---
	Tensiones vividas en el proceso de asesoría de tesis	Tensiones vividas en el proceso de asesoría de tesis

Fuente: Elaboración propia

Hemos utilizado tres técnicas para el recojo de información: el análisis de documentos, el *focus group* y la entrevista semiestructurada. La primera técnica nos permite el uso de datos disponibles en fuentes escritas o visuales, impresas y virtuales de acceso público, generados por la Facultad de Educación en relación a la normatividad en la cual se desarrolla la asesoría de tesis, centrado en identificar y describir las estrategias del programa en la forma cómo regulan la asesoría de tesis: cursos de investigación en el plan de estudios 2003, asignación del asesor y modalidades de titulación. Esta referencia nos permite contextualizar el proceso de asesoría de tesis. Para ello nos aproximamos a los siguientes documentos: el Reglamento de la Facultad de Educación (2012) (D1) que norma la asesoría y elaboración de la tesis, el plan de estudios (2003) (D2) del programa vigente a la fecha de titulación de los estudiantes para reconocer los cursos orientados a la investigación y la guía de modalidades de titulación en la FAEDU vigente para el grupo entrevistado (2013) (D3) para identificar las orientaciones que se brinda a los estudiantes dirigido a la elaboración de la tesis.

Las técnicas *focus group* y entrevista se caracterizan por ser interactivas, abiertas, en el contexto de una situación controlada, brindando a los sujetos la posibilidad de una conversación de mutuo acuerdo y con pautas claras, bajo el esquema de preguntas y respuestas sobre la asesoría de tesis. En ellas se intercambia información y construye conjuntamente un significado respecto al tema tratado (Cerdeña, 1991; Campodónico, 2008; Keats, 2009; Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Optamos por la entrevista semiestructurada que contó con una guía de preguntas o asuntos a dialogar, sin una secuencia rígida y abierta a las repreguntas. Para el *focus group* cuidamos que los licenciados participantes estuvieran de acuerdo en expresar en forma abierta y con detalles sus expectativas y tensiones reconociendo que la información generada era una construcción colectiva (Campodónico, 2008).

Para el *focus group* y las entrevistas convocamos a los 33 egresados de educación que se licenciaron solo bajo la modalidad de tesis en el periodo 2011-2013. Participaron en la entrevista solo cinco licenciados (E1,..., E5), dos de la carrera de educación primaria y tres de la carrera de educación inicial. En el *focus* (F) participaron seis titulados de los nueve que confirmaron asistencia, siendo cinco de educación inicial y uno de primaria. Cabe mencionar que la mayoría de la población estudiantil en la Facultad es femenina (90% aprox.) y en su mayoría estudian la carrera de educación inicial. De acuerdo a ello, de los 11 titulados que participaron en la investigación, diez son mujeres y uno varón. Todo el grupo tenía más de dos años de haber egresado de la Universidad cuando retomaron el trabajo de la tesis.

**Tabla 2.** Total de muestras de tituladas según carreras.

	Entrevistas	<i>Focus group</i>	Total
Carrera Educación Inicial	3	5	8
Carrera Educación Primaria	2	1	3
Totales	5	6	11

Fuente: Elaboración propia

Todos los licenciados con acceso de comunicación, fueron invitados a participar de la investigación. Sin embargo, a pesar de contar con una base de datos, hubo dificultades para contactar a cada uno pues no todos los números telefónicos estaban actualizados

y algunos de ellos se encontraban fuera de la ciudad o del país y otros prefirieron no participar. Un grupo de cuatro egresados no llegaron a la cita de entrevista a pesar de haberles concedido varias opciones de horario y haber acordado nuevas citas.

**Tabla 3.** Licenciados por tesis en el periodo 2011- 2013.

Año	2011		2012		2013	
Carrera	Total licenciados	Nro. participantes en la investigación	Total licenciados	Nro. participantes en la investigación	Total licenciados	Nro. participantes en la investigación
Primaria	02	02	01	--	01	01
Inicial	10	02	07	02	12	04
Totales por año	12	04	08	02	13	05

Fuente: Elaboración propia

En el *focus* y en las entrevistas brindamos un clima de confianza para favorecer las expresiones libres y explícitas de los licenciados, cuyas valoraciones se han mantenido anónimas y solo de uso para el presente estudio. Asimismo, a cada licenciado expresó por escrito su consentimiento sobre el uso de los resultados para los fines de la investigación.

A fin de asegurar la confiabilidad y validez de contenido y de criterio de los instrumentos utilizados, aplicamos una validación de pares y de dos expertos, uno vinculado al tema y otro, con experiencia investigación. Ellos revisaron tanto el diseño de los instrumentos como el instrumento mismo. Las sugerencias de los validadores se orientaron a la precisión de los ítems de la entrevista y del *focus group*. El instrumento para el análisis de documentos recibió sugerencias dirigidas a afinar la categoría el proceso de asesoría en la facultad.

Para el análisis de documentos, utilizamos matrices (Tabla 3) y transcribimos las intervenciones de los participantes en el *focus* y en las entrevistas, luego las codificamos en forma abierta y en función a las categorías del estudio, e incorporamos las subcategorías emergentes. Logramos triangular información proveniente del recojo de entrevistas (E), *focus* (F) y revisión de documentos (D).

**Tabla 4.** Matriz de organización de datos de fuentes escritas (D) y orales (E y F).

Aspectos	Fuentes				
	D1	D2	D3	E	F
Asignación del asesor de tesis	✓	--	✓	✓	✓
Orientación y acompañamiento de la tesis	✓	✓	✓	✓	✓
Funciones del asesor	✓	--	✓	--	✓
Expectativas iniciales sobre la asesoría de tesis	--	--	--	✓	✓
Tensiones vividas en el proceso de asesoría de tesis	--	--	--	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

## Desarrollo y resultados

Es oportuno contextualizar los resultados a través de una breve descripción acerca de las dos carreras de la Facultad de Educación y sobre la tesis en general. A continuación, exponemos los resultados organizados en tres apartados: el proceso de asesoría de tesis, sobre las expectativas y las tensiones vividas alrededor de ello.

### Las carreras ofertadas en la Facultad de Educación y la tesis para licenciarse

La Facultad de Educación de la PUCP forma profesores para los niveles educativos de educación inicial y educación primaria. Además de ofertar cursos y diplomaturas de formación continua, también desarrolla el programa de Bachillerato y Licenciatura dirigido a docentes y profesionales de otras carreras pero que ejercen funciones en el campo educativo.

La Facultad “se dedica a la formación integral,..., a la investigación educativa y a la difusión de experiencias de carácter pedagógico” (D2:3), así lo expresa en su misión. Entre sus objetivos se plantea que la facultad forme un docente caracterizado por su compromiso social y cristiano así como por su competencia académica y profesional (D2:6).

Para fines de esta investigación trabajamos con el plan de estudios del año 2003 y no el actual (2013) pues los licenciados de este estudio se formaron con dicho plan. “La estructura curricular,..., facilita el desarrollo de las actitudes y aptitudes señaladas en el perfil del docente que postula la facultad” (D1:10). El perfil del estudiante se organizó en cuatro áreas académicas: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir en comunidad y con el entorno, y aprender a educar, cada uno se desagrega en aspectos, algunos de ellos se orientan al desarrollo de habilidades en investigación:

Para educación inicial

*Demuestra flexibilidad para acoger y procesar ideas, opiniones y propuestas de los otros (Área aprender a educar) (D2:9)*

*Utiliza adecuadamente en la práctica pedagógica la información recogida y sistematizada del entorno (Área aprender a educar) (D2:10)*

Para educación primaria

*Posee habilidades organizativas que le permiten desempeñar con eficiencia sus actividades personales y profesionales (Área aprender a ser) (D2:12)*

*Posee habilidades de observación, comprensión, análisis y síntesis que le permiten contrastar el conocimiento teórico con su experiencia personal (Área aprender a aprender) (D2:13)*

*Reflexiona sobre su propio quehacer en la dinámica práctica- teoría- práctica para mejorar su labor docente (Área aprender a aprender) (D2:13)*

*Crea y aplica técnicas e instrumentos para la realización de diagnósticos educativos tanto en el ámbito de centros educativos como en el de un aula de clases (Área aprender a educar) (D2:14).*

Además de las áreas académicas, el plan comprende tres fases formativas y diez ciclos académicos. La segunda fase formativa es la que “afianza las habilidades de investigación y autoaprendizaje” (D2:17) entre otros aspectos. La tercera fase “profundiza las habilidades de investigación que preparen el camino hacia la tesis,..” (D2:17). Es así que el plan de estudios (2003) comprende dos cursos en la segunda fase y dos cursos en la tercera fase, tal como se aprecia en la tabla 5.

**Tabla 5.** Fases, ciclos y cursos orientados a investigación.

Fases	II			III			
Áreas	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
Aprender a ser							
Aprender a aprender			Investigación educativa 1 (3c)	Investigación educativa 2 (3c)		Seminario de tesis (3c)	
Aprender a convivir							
Aprender a educar	Diagnóstico educacional (4c)						

Fuente: Plan de Estudios, 2003

Según ello, los cursos orientados al desarrollo de habilidades para la investigación y para facilitar la elaboración de la tesis representan 13 créditos de 192 del total de la formación. Cada uno es prerrequisito del que sigue.

Los contenidos que se espera sean trabajados en esos cursos se refieren a:

**Tabla 6.** Sumilla de cursos orientados a la investigación.

Curso: Diagnóstico educacional	Curso: Investigación educativa 1	Curso: Investigación educativa 2	Curso: Seminario de tesis
Curso orientado a la exploración y al análisis de la realidad educacional posibilitando el acercamiento de los alumnos a un fenómeno educativo específico.	Desarrolla los fundamentos científicos de la investigación iniciando a los alumnos en el conocimiento de los diferentes niveles y tipos de investigación especialmente desde el paradigma cuantitativo.	Plantea problemas epistemológicos que plantea la investigación cualitativa. Aborda métodos y técnicas de investigación cualitativa, así como sus alcances y límites en el campo educacional.	Después de investigación educativa 1 y 2 el alumno se encuentra en condiciones de afirmar su espíritu de indagación, y desarrollar avances sustantivos en la elaboración del plan de tesis.

Fuente: Plan de estudios, 2003: 23,24 y 26

Por el tenor de las sumillas, el estudiante en el noveno ciclo elabora el plan de tesis teniendo el último ciclo para desarrollar la investigación. Esta actividad la debe realizar en paralelo a la práctica preprofesional docente en los ciclos IX y X que implica que el estudiante asiste a una institución educativa y realiza acciones docentes en una jornada de 30 horas según lo regulado por los convenios entre la Universidad y el Colegio. Es importante mencionarlo porque el estudiante tendría poco tiempo dedicado

a la investigación en vista de que en las tardes completa créditos de estudio con clases. Acorde al plan, el estudiante recibe orientaciones teóricas y metodológicas en dos cursos de investigación. Estos se relacionan de alguna forma con algunos rasgos de perfil del egresado.

Según las sumillas de los cursos, el estudiante elabora un plan de tesis bajo la orientación del profesor del curso Seminario de Tesis y no tiene contacto con el asesor. El profesor del curso no cumple las funciones de asesor sino de orientador en la temática que le corresponde desarrollar.

En cuanto a la tesis se ofrece una serie de especificaciones en el reglamento de la facultad (D1) y en la guía de modalidades de titulación (D3). Lo resumimos a continuación:

- *Art. 70. (...) El tema, el nivel del sistema educativo, la naturaleza o el tipo de investigación es de libre elección, y de preferencia se enmarca dentro de las áreas académicas del Departamento de Educación. (D1:15) (D3:6)*
- *Art.71. La elaboración es de carácter individual o de máximo de dos alumnos. Puede tener carácter disciplinario o interdisciplinario. (...) (D1:15) (D3:6)*
- *La tesis puede ser a través de un proyecto de investigación o de un proyecto de innovación (D3:6)*
- *Art. 77. El candidato elaborará su trabajo de titulación,..., en un plazo no mayor a doce meses y no menor de tres meses (D1:16).*

El estudiante tiene libertad para elegir el tipo de investigación y el tema. Y si bien en el plan de estudios (D2) no se precisa líneas de investigación que orienten la elección del tema de investigación, él podría considerar las áreas académicas del Departamento de Educación (D1:15) que se visibilizan en su web referidas a :

- Desarrollo y educación infantil
- Currículo y didáctica
- Políticas educativas y gestión de la educación
- Tecnologías de la información y la comunicación y educación
- Formación y desarrollo profesional docente

En la guía de titulación (D3) vigente hasta el 2012 no se considera información al respecto. Las áreas de investigación recién se difunden en la guía de titulación actualizada al 2013 y son las mismas del Departamento de Educación.

La libertad de elección del estudiante sobre el tema de tesis tiene sus ventajas y desventajas. Entre las ventajas, no se restringe la temática para el estudiante y este puede sentirse cómodo respondiendo a su propio interés y motivación. Las principales desventajas es que el estudiante elija un tema que no ha sido abordado durante su formación (aunque se vincule a su especialidad) y no se cuente con suficientes asesores para enfrentar esos temas y tipos de investigación dificultando el proceso de asesoría.

La tesis es un producto académico resultado de un proceso de investigación y que le permite al egresado de una institución licenciarse, obtener un título. Representa una actividad enmarcada bajo unas normas institucionales y también una experiencia personal del estudiante. Requiere de un docente asesor que acompañe ese proceso además de la formación recibida durante la carrera con cursos de investigación. Pero no son las únicas condiciones a tomar en cuenta. Según Moreno (2011) influyen en lograr la tesis: la selección del asesor (experiencia en investigación y en asesoramiento), la formación del estudiante en investigación, tipo de relación que se establece entre asesor y tesista, y las estrategias que se consideren en el mismo proceso de asesoría de tesis. A ello, podemos agregar la necesidad de precisar funciones o tareas del asesor (De la Cruz Flores *et al.*, 2010; Difabio, 2011; Sime y Revilla, 2014b).

A continuación, describimos los resultados en torno al proceso de asesoría de tesis, uno de los aspectos que inciden en la elaboración de la tesis.

### El proceso de asesoría de tesis

Para reconocer el proceso de asesoría de tesis debemos considerar los tres actores que participan en ella (ver Figura 1) y la forma explícita en qué entienden ese proceso en la institución.

La Facultad de Educación no expresa en los documentos normativos qué entiende por la asesoría de tesis. En relación a los actores participantes, en su reglamento considera al asesor, define quién es así como sus tareas. Es así que al asesor lo designa el decano de la Facultad (D1), el asesor trabaja con el tesista cumpliendo las funciones encomendadas y al final el tesista sustenta su trabajo. En el D3 se dice que el tesista “podrá sugerir uno o más asesores” (D3:7). En ningún momento se dice consultar o invitar al profesor de la Facultad a asumir la tarea de ser asesor. Tampoco se dice en forma explícita quién puede asumir esa función.

El asesor o tutor de tesis, tiene las siguientes funciones:

- Evaluar y aprobar el plan de trabajo del tesista (Art.75) reconociendo su calidad, relevancia y pertinencia (Art.76)
- Brindar apoyo académico y metodológico para el desarrollo de la investigación
- Elaborar un informe de acuerdo con los criterios establecidos (Art. 75) para la tesis una vez concluida su asesoría y aprobado el trabajo de titulación (Art. 79) (D1:15-16 y D3:7).

Estas funciones están centradas en el producto, no aluden a la tarea del asesor de acompañar al tesista en su proceso de práctica investigativa y de favorecer ese proceso formativo. Como lo expresan De la Cruz Flores *et al.* “las funciones del tutor deben abarcar tanto la dirección de la tesis, cuanto los aspectos docentes y formativos” (2010:84). Además, estas funciones no toman en cuenta que el asesor cumple rol motivador, orientador y evaluador (Sime y Revilla, 2014b:111) ni otras funciones como las que propone Difabio de Anglat (2011) ya mencionadas anteriormente.

El asesor es asignado al tesista solo cuando éste presenta una solicitud a la Facultad de Educación, vía intranet, adjuntando el plan de trabajo. Esta acción la puede realizar “antes de concluir los estudios de pregrado, luego de ser aprobado en el curso correspondiente del plan de estudios” (D1:15 y D3:7) es decir, después de aprobar el curso Seminario de Tesis. Lo que lleva a que el estudiante pueda registrar el plan en el ciclo X de la carrera o después de terminar los estudios. En el grupo entrevistado la mayoría solicitó asesor después de haber concluido los estudios, incluso algunos años después. Cuando sucedió después de un tiempo de egresar, la mayoría de los tesistas cambiaron de tema de investigación y volvieron a elaborar otro plan de tesis.

La elección del asesor debiera responder a una serie de criterios que aseguren su participación en el proceso de asesoría de tesis: cualidades personales, formación y experiencia en investigación, tiempo. La Facultad de Educación no registra en los documentos normativos, los criterios con los cuales se asigna el asesor.

En cuanto a las condiciones institucionales, además de los cuatro cursos del plan de estudios que favorecen la investigación, la Facultad norma las modalidades de las tesis y la asignación del asesor. También norma el procedimiento o trámite administrativo y funciones del asesor. Aún no tiene explícito las estrategias de asesoría dejando en libertad a los asesores cumplir con sus funciones del modo en que lo consideren adecuado. Además, la Universidad, a través del vicerrectorado en investigación, ofrece un apoyo económico al desarrollo de tesis de licenciatura para el pregrado (PADET). Pueden postular los estudiantes que cursan el último año de estudios de la carrera. Y, desde el año pasado también pueden postular los egresados a partir del semestre 2010-1 en adelante.

### Expectativas en el proceso de asesoría de tesis

Las expectativas de los titulados se centraron principalmente en el asesor de tesis, sus cualidades y experiencia para ser guía y orientar el proceso, y en sus condiciones personales para orientar la investigación.

Para el grupo, el asesor debe ser un profesional experto o, por lo menos, tener alguna experiencia en el tema de la investigación para dar la orientación esperada. Si el asesor no contaba con la experiencia necesaria, las participantes del *focus* esperaron que el asesor muestre interés por el tema y se tome el tiempo para leer e informarse al respecto.

Como expectativa no sé, pero, efectivamente nosotros continuamos los cursos y ya teníamos armados ciertos temas, ya teníamos una investigación ya armada. Cuando íbamos a pasar a la asesoría de tesis, queríamos saber si era viable, si la asesora nos iba a decir “no tiene sentido, está bien, vamos a tener que reorganizarlo o simplemente hay que terminarlo y agregar algunos detalles y presentarlo” o sea queríamos que de alguna manera nos guíe, ver si tenía sentido y seguir desarrollándolo y culminar (F:2)

...teníamos que ver si era alguien que ha tenido bastante experiencia con relación al tema y a los documentos para que nos ayude (F:3)

(...) Lo que yo esperaba era que me orientaran a definir el tema, que me aclare los puntos de cuáles son los métodos y que me acompañe. (F:3).

Recordemos que la mayoría del grupo cambió el tema de investigación pues retomó la tesis después de un tiempo de haber egresado de la Universidad. Además, tuvieron libertad para elegir el tema y el tipo de investigación (D1:14). Quizás por ello, su mayor expectativa era afirmarse en el tema y disponer de lo necesario para realizar la investigación.

Es comprensible la demanda del grupo por una orientación para continuar con el desarrollo de su tesis. Un asesor requiere poner en juego sus propias competencias de investigación, las interpersonales y las formativas-socializadoras (De la Cruz Flores *et al.*, 2010:87). Para asesorar no es suficiente dominar el tema y tener experiencia en investigación, “sino además es necesario poseer la capacidad de “traducirlas” para que el alumno las comprenda, sí como poseer las actitudes, habilidades y disposición adecuada” (De la Cruz Flores *et al.*, 2010:88).

Los licenciados se plantearon expectativas más prácticas como la de terminar la tesis en el tiempo previsto (no más de un año) (D1:16) y por ello esperaron contar con un asesor que tenga disponibilidad para acompañar el proceso.

De repente era terminar a tiempo, nosotras queríamos salir de la universidad con la tesis hecha. Queríamos a alguien que nos orientara y nos enfocara, y nos dijera “ya vamos a hacerlo y vamos a terminar a tiempo”, porque esa era nuestra meta. (E2:7)

Otras expectativas estuvieron más centradas en ellos mismos, en el deseo de aprender tanto del propio tema de investigación como de la asesora que sería la interlocutora en el proceso de elaboración de la tesis.

Yo ya había terminado tantos años y ya para el 2012 me dieron la oportunidad de hacer mi tesis. Mi expectativa era aprender, investigar el tema que a mí me gustaba y con la asesoría que me oriente a retomar todo aquello que había dejado, en cuanto a la parte teórica del seminario de investigación. (F:3)

Yo tenía muchas expectativas con el tema de la tesis, había muchos temas que me interesaban en la época que estudiamos. Había cursos orientados a preparar a los estudiantes para que puedan investigar: investigación 1 y 2, y seminario de tesis, supuestamente con esos tres cursos un estudiante debe salir con su tesis terminada, en términos ideales... (F:3).

En ambos testimonios apreciamos un interés por investigar, por vivir el proceso de la asesoría como un tiempo de aprendizaje, en estos casos, la asesoría facilitaría la orientación y el acompañamiento necesario para vivir ese proceso.

Es probable, que ambas expectativas, tanto las que son más altas en la labor del asesor como aquellas que lo ven como la persona que iba a ayudar a confirmar, o modificar un proceso encaminado, se relacionen con momentos diferentes del tesista. Cuando se está iniciando en la investigación la expectativa para la orientación es clave y por eso más alta, y también el acompañamiento en todo el proceso de construcción de la tesis. Sin embargo, en un grupo menor este proceso ya se había dado a lo largo de los cursos de investigación, de manera que la expectativa de la asesoría estaba más asociada a la validación de un proceso que se había construido en los cursos mencionados con el apoyo de otros profesores.

Por otro lado, las expectativas evolucionaron de tres modos diferentes: satisfechas, en ascenso y en descenso. La primera, se sostuvo la expectativa durante todo el proceso y fue satisfecha. Una segunda evolución fue cuando la expectativa se tornó ascendente, aunque inicialmente fue baja, y en una tercera línea de evolución, la expectativa empezó alta pero luego fue decreciendo.

Cuando la expectativa inicial fue satisfecha y se mantuvo a lo largo del tiempo, la asesora realizaba correcciones y retroalimentaba el trabajo. Para el grupo del *focus* y dos entrevistadas (E2 y E4) las expectativas fueron satisfechas, contaron con la orientación y seguimiento esperado, aunque a veces fue un seguimiento casi bajo presión.

A mí me tocó una profesora de la especialista de inicial y a mí me pareció bien, corregía mi trabajo, a mí me encantaba que me corrija “está mal tal parte, está mal esta redacción” (...) Siempre me pedía producto, eso me gustaba porque con el ritmo que a veces nosotros tenemos, tenemos otras ocupaciones y yo necesitaba que alguien estuviera allí que me pisara los talones y gracias a Dios lo culminé de acuerdo al tiempo previsto. (F:5)

Una segunda evolución, la manifiesta un grupo del *focus*, el caso de dos participantes que también elaboraron juntas la tesis. Ellas sintieron más bien que luego de haber empezado el proceso con una asesora que no tenía tiempo ni se involucraba en el proceso tuvieron la posibilidad de cambiar de asesora y aunque empezaron con expectativas bajas se sorprendieron gratamente con el compromiso y la lucidez de la segunda asesora de tesis.

Nosotros con la segunda asesora fue como “bueno, qué vamos a recibir” pero nos iluminó completamente. Nos sentaba en su oficina. (F:6)

Replanteó con nosotras, tenía conocimiento del tema, nos intentó guiar y nos preguntaba si era lo que nosotras buscábamos, porque con la primera asesora nosotras teníamos que explicar lo que queríamos, si ella no entendía muy bien el tema, no nos podía guiar porque no sabía lo que nosotras buscábamos. (F:6).

Estas participantes valoraron el tiempo y la disponibilidad de la asesora para tener reuniones presenciales, no solo virtuales. Esta acción benefició el *feedback* lo que aumentó la motivación de las estudiantes. Así también lo reconocieron dos entrevistadas:

...ella fue un respaldo excelente. O sea, yo puedo decir que gracias a ella terminé prácticamente la investigación, también a otras personas, pero en poder ayudarme a simplificar el proceso, a no complicarme, a ver también ordenadamente cuáles eran los pasos que faltaban, y así en término coloquial no me hiciera bolas, entonces eso lo tengo que resaltar. (E1:2)

Básicamente ese apoyo sí lo hemos tenido y nos ha orientado bien por ese camino. (E2:2).

La tercera línea de evolución de la expectativa se dio en tres casos, con diversas características. En estos casos, la motivación inicial por la asesoría fue decreciendo por la falta de comunicación y por la baja calidad de la retroalimentación esperada. Ante esta situación, surgieron sentimientos de frustración, tensión, pero aún en esos casos no perdieron la confianza en lograr la meta, más bien buscaron alternativas para solucionar el problema, como la del cambio del asesor o la búsqueda de asesoría externa.

Así, por ejemplo, dos de las participantes entrevistadas señalaron que al principio la comunicación fue constante pero que luego sintieron que no se les ayudó a profundizar en el análisis.

Al principio si era constante, nos mandaban *mail* pero después comenzó a decaer y nosotras también dejábamos de lado, fue difícil. Me di cuenta que no había mucho análisis, que me hubiera gustado que tuviera muchas más correcciones de lo que presentamos, para enriquecer (E5:3).

Otro participante del *focus*, manifestó que, aunque se empezó con una expectativa alta por investigar, sintió que la asesora solo se interesaba en el tema en la medida que se acercaba a sus propios intereses y que trataba de inducirlo a investigar lo que ella manejaba o consideraba importante investigar. En este caso, el estudiante consideró que la asesoría no le ayudó a investigar, sino que buscaba básicamente que el asesorado plantee una propuesta didáctica en torno a la lectura y ese no era su interés (F:8).

También es importante señalar la percepción del grupo respecto a la exigencia de la asesoría. Más que una asesoría de tesis lo que hubo fue una orientación para explorar sobre un tema, pero no una estrategia para investigar.

En términos de especialización en didáctica ella era muy buena, pero yo siento que en términos de investigación no tenía muy claro qué cosa pretendía una tesis de pregrado. Yo siento que ella me orientaba para hacer una monografía y no tanto en hacer una tesis (F:7).

En el *focus* se menciona que hubieran esperado alguien que lo escuche sobre qué deseaba investigar y les ayude a desarrollar un plan para lograrlo, expectativa que sí fue cubierta por un segundo asesor. Esta oportunidad se dio gracias a que obtuvo un financiamiento al participar de un concurso de investigación en la Universidad. La facultad le permitió continuar con la investigación y con un nuevo asesor asignado por la Dirección General de Investigación

(...) Cuando cambié de asesor, mi nuevo asesor no era especialista en didáctica, pero era especialista en investigación. ... Me senté con él varias veces y básicamente él me dijo "qué es lo que quieres investigar" y en base a eso, a lo que yo quería investigar, él me ayudó a construir el planteamiento y todo surgió. También la retroalimentación de su parte era mucho mayor.(...) La retroalimentación con él fue constante y continuo. (...) Mis expectativas subieron con este profesor (F:12).

De este modo, para algunos de los entrevistados la expectativa inicial se confirmó mientras que en otro caso la expectativa inicial fue insatisfecha y en dos casos la expectativa mejoró, pero con el cambio de asesor(a) ya que con los primeros asesores la expectativa se frustró.

Para algunos de los participantes, había una relación entre contar con una buena asesoría y la inversión económica para obtenerla. En la Facultad ningún profesor recibe bono económico por ser asesor pues forma parte de su función docente. El grupo creía que si el asesor hubiese recibido este tipo de reconocimiento la asesoría hubiese sido más constante y comprometida.

Claro. Yo creo que... veo una diferencia entre la asesoría que tú has recibido y la que nosotros hemos recibido. Tiene que ver con la presión con la que se expone a estos profesores que dictan el curso, como que no abonan una cantidad o como que no hay un compromiso... (F:15)

Monetario...(F:16).

Es por esta percepción que varios de los participantes sintieron que pedían un favor al asesor(a) para que los acompañe en el proceso y no que era un derecho que tenían por ser estudiantes de la Facultad. Posiblemente, la actitud del asesor se deba a que no es consultado para ser asesor y no siempre el tema que le asignen o el tipo de investigación sea de su interés o experticia. También ocurre que el asesor tiene muchas tesis por asesorar. Otro aspecto a considerar se refiere a las funciones descritas en el Reglamento (D1), solo se mencionan tres funciones del asesor y que es designado por el decano. Entendemos que, si las funciones fuesen enriquecidas con otros aspectos que involucra la asesoría, los docentes de la Facultad se prepararían mejor para participar de la tarea.

Entre las funciones, como ya lo mencionamos antes, están motivar, orientar y evaluar. La de motivar involucra la clarificación de expectativas por parte del tesista y establecer límites en el proceso de la asesoría. Una buena función orientadora apunta a la gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión del trabajo escrito, *feedback* inmediata y constructiva; por último, la función evaluadora, favorece la identificación de dificultades, advertencia de señales de peligro, etc. (Difabio de Anglat, 2011; Sime y Revilla, 2014b). Estas funciones debieran ser consideradas en el reglamento de la Facultad de Educación como parte de la labor del asesor.

### Tensiones vividas en el proceso de asesoría de tesis

Tanto el grupo del *focus* como el grupo entrevistado coincidieron en reconocer que vivieron tensiones durante el proceso de asesoría de tesis. Como lo describimos en el apartado anterior, los tesistas tuvieron varias expectativas y al no lograrlas sintieron fricción y preocupación. Estas tensiones se organizan en torno a los siguientes temas: en relación al asesor, a la investigación, y a la elaboración de la tesis tal como lo mostramos en la Figura 2.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Tensiones en el proceso de asesoría de tesis.

### En relación al asesor

Por norma el tesista tiene un año para concluir con la investigación (D1). Para los entrevistados fue importante concluir la tesis antes de ese plazo, por lo que, fue una tensión fuerte. A eso se unió el hecho de que no siempre tuvieron una buena interacción con el asesor designado por la Facultad, e incluso se vieron obligados a pedir otro asesor. Además de ello, reclamaron que los asesores no tuvieran tiempo, se demoraban en devolver los avances entregados, y sentían que recibían un favor y no un servicio al cual tenían derecho.

Bueno mi asesora no tenía tiempo (F:13)

Cómo ella no tenía tiempo, no había momento para hacer ese intercambio, al final nunca se llegó a visibilizar en la dinámica (F:14)

Creo que la falta de tiempo del asesor,..., que se tomaba mucho tiempo y nosotros sentíamos que no hay un avance (E2:3)

(...) Cuando se hace el cambio de asesora fue el tema del tiempo, en un inicio empezamos bien, nos estructuraba bien las entregas y justo en la parte más importante de análisis y conclusiones decae. Esto generó tensiones en nosotras que fue el tratar de asumir y ponerle más punche para que tenga más fuerza la tesis, empezamos a presionarnos. Yo creo que me pasé de más de la presión (E5:4)

Yo sentía que era prácticamente pedirle un favor que ella me asesore... era “me está haciendo un favor porque ella no tiene tiempo y me va a hacer el favor de asesorarme” ... (E4:4)

Porque siento que dentro de nuestra facultad no hay un grupo de personas que puedan ser asesores que en verdad dentro del tiempo tengan tanto tiempo para poder dedicarse de lleno a una tesis (E3:3).

Los alumnos recibían orientación para el plan de trabajo durante el curso Seminario de Tesis (D2). En el curso, era el profesor el que orientaba el inicio de la investigación, pero no era el asesor, aunque así lo asumieran los estudiantes. Recién cuando egresaban se les asignaba el asesor.

El asesor debe asegurar su función orientadora respetando y convocando a reuniones frecuentes, la revisión de trabajos, el *feedback*. Como lo expresa Difabio de Anglat (2011) las reuniones deben prepararse con anticipación y preverse el tiempo necesario. Importa la cantidad y calidad de las reuniones, “la atención personal, sin distracciones, el abordaje y la resolución de los tópicos relevantes” (2011:941).

El grupo de titulados coincidió en esperar un asesor con ciertas cualidades que favoreciera el proceso de la investigación. Algunas expresaron que esperaban recibir apoyo emocional y una orientación profesional. Reconocían que hacer la tesis era de por sí tenso. Esperaban del asesor empatía y mayor compromiso. Valoraron contar con alguien que pueda entender lo que estaban viviendo.

Claro, porque en verdad ¿Tú qué quieres? Tú quieres alguien que ...es tu apoyo, sientes que alguien también está comprometido con lo que tú estás sufriendo, con lo que estás batallando, entonces te entiende, te comprende (E3:4).

Un grupo menor mencionó que la falta de compromiso era evidente cuando los asesores revisaban en forma tardía los avances o miraban versiones anteriores. Este hecho era un indicador del poco seguimiento y cuidado en la revisión de avances. Les generaba confusión, malestar y frustración.

Y nos volvió a enviar las mismas correcciones que ya nos había hecho la primera vez y le tuvimos que reenviar lo último (E2:4)

Y en verdad por esa revisión habíamos esperado 3 meses (E3:5).

Es importante que el asesor asuma qué implica un feedback detallado y asertivo, haciendo ver las fortalezas del trabajo y brindando consejos para continuar con el proceso de investigación. Esto genera en el tesista sentimientos de logro y progreso.

Para algunos tesisistas el compromiso y la fluidez de la asesoría se facilitaron gracias al conocimiento previo mutuo. La asesora sabía cómo ayudarlas a partir de conocer sus fortalezas y debilidades. Sentían también más confianza para manifestarse. Se trató de casos donde la asesora había sido su profesora en la carrera.

En tres entrevistas, se expresaron que uno de los momentos más críticos fue cuando estuvieron en la recta final o en el momento de sustentación. En el primer caso, hubo un deseo de abandonar. El momento fue de mucha tensión, producto de largos meses de concentración y de trabajo. Ante esa situación, la tesista encontró la escucha y las palabras de aliento en su asesora. Su apoyo y soporte necesario fueron determinantes para continuar.

(...) Me habló con una claridad, con una determinación y tal entonces me sentí como te digo bien respaldada, nada que pobrecita, ni tampoco dura, no sé cómo una mamá muy determinante y con mucho cariño, con mucha empatía, muchísima empatía (E1:5).

El asesor de tesis requiere de capacidad de escucha atenta, poseer capacidad de empatía, sabe brindar confianza y apoyo emocional si el tesista lo requiere. Como lo expresa De La Cruz Torres (2013) la relación de asesoría debe estar cimentada en la confianza y escucha atenta. Además, manifiesta la necesidad de “un involucramiento académico orientado hacia el crecimiento personal, intelectual y experiencial de los participantes” (De La Cruz Torres, 2013:13). En este marco de relación se puede lograr una comunicación fluida, asertiva y de retroalimentación oportuna.

### **En relación a la investigación**

Las diferentes perspectivas o intereses sobre el tema de tesis fueron señaladas por los estudiantes también como una tensión que tuvieron que enfrentar en la asesoría. Esta tensión se produjo cuando hubo cambio de asesores, cuando la misma Facultad les asignaba un nuevo asesor por dificultades con la disponibilidad del primer asesor asignado, porque concluían con un tema en el curso como Seminario de Tesis, cuando presentaban formalmente su plan de tesis.

En nuestro caso terminamos seminario de tesis, allí habíamos tenido una asesora y cuando nos dan el tema de la tesis nos asignan una nueva asesora que no comprendió lo que nosotros queríamos y no entendía, trataba de enfocar hacia otra línea que no era lo que nosotras buscábamos y era una lucha entre lo que nosotras queríamos y lo que ella nos proponía hacer. Nos hablaba de la viabilidad de nuestro proyecto, que no podía ser viable porque no era una realidad no tenía el fundamento teórico suficiente desde su punto de vista. Cuando ya veníamos trabajando el tema y nos habían dicho que si lo tenía y en todo caso lo construíamos nosotras (F:18)

Era mucha tensión. Era “no sé qué cosa vas a hacer con eso, eso no es una tesis” era la devolución que ella me daba... entonces en función de lo que yo iba aprendiendo en el camino, yo llegaba a la conclusión que, si era una tesis, eso me generaba mucha tensión. Porque el nuevo objetivo lo había validado la DGI y tenía ese respaldo. Yo tenía que cumplir ese objetivo. Sentía que ella no era suficientemente flexible (F:19).

Se aprecia que esta tensión se dio por falta de diálogo, escucha y flexibilidad con los puntos de vista de los asesorados; se necesitaba mayor indagación de parte de los asesores sobre la naturaleza de las posturas o argumentos de los asesorados y una mayor claridad para expresar las razones de la asesoría. Los tesistas reconocieron mucha tensión por esos vacíos en la comunicación.

Por otro lado, cuatro de las entrevistadas refirieron una mayor tensión y dificultades en el momento del análisis, sistematización y redacción de los hallazgos. El análisis requería un nivel de detalle y precisión que implicaba una gran concentración y esfuerzo para organizar y dialogar críticamente con los resultados encontrados.

Otra cosa de repente un poquito difícil fue el sistematizar la información no?. Ya había aplicado los instrumentos todo muy bien, había hecho este...en realidad yo hice muchos instrumentos,..., y luego para sistematizarlo como que ya tenía demasiada información, entonces bueno busqué una forma de sistematizar como si fuese no sé un vaciado de datos muy sencillo y en realidad también en eso por ejemplo me ayudó la...ambas asesoras me dieron ideas (E5:5).

También el grupo reconoció que fue difícil entretener la coherencia entre cada una de las partes de la investigación en relación a los resultados. Y para superarlo reconocieron el aporte y orientación de la asesoría:

(...) Porque tú tienes la idea de lo que quieres hacer, pero la redacción y que tenga una coherencia con las hipótesis, con las variables, con los términos, eso implica un poco más de manejo metodológico en lo que es la investigación y en eso pues nos ha apoyado la asesora (...) ( E5:5).

En otro caso, el análisis fue complicado por la cantidad de información que había que organizar. Se temía invertir mucho tiempo en hacer este trabajo y dilatar el avance de la investigación. Se aprecia el reconocimiento a la asesora en este proceso arduo y minucioso

(...) para mí, no sé si para mi compañera, pero para mí lo más tenso fue el análisis (E2:4).

En tres casos de entrevistas, sintieron mayor temor de enfrentar el análisis porque sentían que no estaban preparadas para la interpretación de datos, que no habían aprendido esta habilidad en su formación universitaria.

Para mí fue complicado la interpretación de los resultados y la redacción de éstos, porque yo creo que algo que si crítico del bachiller del pregrado es que no te exponen mucho a este tipo de análisis de resultados. Entonces si siento que Seminario I y Seminario II fue muy suave para lo que es una tesis, sobre todo para la interpretación de resultados porque no es tan sólo poner el 90% no porque tú tienes que *linkear* lo que ves el resultado con tu marco teórico y cómo es un resultado y cómo explicarlo, eso para mí fue complicadísimo (E4:4).

Junto con ella, otra entrevistada tuvo la misma apreciación sobre el vacío formativo para el análisis. Consideraron que la formación de pregrado enfatiza mucho en el aspecto teórico, pero no se enseña a reflexionar, analizar, comparar críticamente los datos.

(...) pero si siento que si yo en pregrado hubiera desarrollado más investigaciones o más trabajos analíticos, no hubiera sufrido tanto como acá (E3:4)

(...) faltó que lo importante era el trabajo de campo más que el marco teórico, que el trabajo de campo, el análisis del campo, los cuadros del campo, todo eso iban a sustentar todo lo primero que tu ibas a decir pero sin embargo si esta parte no la tienes como que muy fuerte, muy rica, muy trabajada, lo de acá se ve menos, no importa tanto. Entonces esa parte sí creo que va desde nuestro trabajo o desde nuestro curso (E4:4).

Una tercera entrevistada añadió en esta misma línea que se requiere mayor formación en el análisis cuantitativo y cualitativo. Se hizo énfasis en que es necesario contar con algún curso que prepare en estadística y análisis de datos.

En este proceso el grupo reconoció la importancia de recibir una adecuada y oportuna retroalimentación. El grupo focal expresó el malestar que generó la calidad de la asesoría en términos del manejo del tema o la orientación para el análisis de la información. El grupo hubiera esperado que la asesoría los retara más brindándoles herramientas metodológicas para el análisis, artículos de investigación que permitieran conocer modelos textuales y metodologías de investigación, como también, contar con observaciones y comentarios de la asesoría que ayuden a construir una argumentación más sólida en la redacción de la tesis.

Al respecto, Carlino reconoce que los tesisistas “requieren competencias metodológicas, no desarrollados anteriormente” (2008:21). Asimismo, los tesisistas requieren construir capacidades personales nuevas y frente a ello el asesor debe orientar mejor el proceso de investigación.

El grupo manifestó que los cambios u observaciones que proponía la asesoría se quedaban más en la forma, se demandó mayor retroalimentación para profundizar en el análisis o planteamientos que ayudaran a replantear o revisar los hallazgos.

No manejaba el tema. Claro, nuestra tesis iba al tema ambiental, pero, más hacía el desarrollo sostenible. Yo sentí que ni siquiera se tomó el tiempo de leer qué significa

desarrollo sostenible, no desde mi tesis, sino desde investigar, luego de investigar ver qué han hecho ellas. Simplemente leyó y no le parecieron algunas cosas y lo cambió (F:20)

Yo esperaba una persona que sepa guiarme al camino. Que me diga tienes que profundizar más o cambiar más. Yo al día de hoy puedo leer mi tesis y decir acá siento un vacío, entonces a mí sí me hubiera gustado que me digan “aquí tienes que ponerle un poco más de fuerza, tus objetivos, el producto final o tus conclusiones pueden ir enfocadas a cierto punto” eso es algo que yo no recibí. Y fue simplemente lo que ya está hecho “bien, bien”. Hay muchas cosas que lo pasan muy a la ligera y a mí sí me hubiera gustado que mi tesis estuviera un poco más constituida, que tuviera más peso (F:21).

Solo una minoría del grupo focal manifestó que la asesoría recibida produjo satisfacción y motivación. Se apreció valoración de la retroalimentación, precisa, aguda y crítica que, aunque significaba mayor trabajo daba cuenta de un proceso de seguimiento cercano y un manejo del tema.

Gracias a Dios mi asesora si hacía esas correcciones y me ayudó bastante. Pero, tú mandas con ganas para decir que has avanzado y te diga no, tienes que modificar esto, tienes que uy... a mí a veces... Y tenía que volverlo a hacer, a trabajar y después igual, nos sentábamos y me decía esto tienes que mejorarlo, esto me parece mal (F:22).

De los cinco entrevistados, tres reconocieron haber recibido una adecuada y rápida retroalimentación.

Además, el *feedback* era muy rápido, entonces yo le podía presentar algo el viernes y ella lo podía tener para el domingo no o para el sábado entonces era muy rápido o de repente me citaba con ella y lo corregíamos juntos. En verdad yo tuve muchísima suerte por tener a la asesora que tuve y a la consultora que tuve (E3:5).

Para algunas entrevistadas esta tarea de retroalimentación se veía favorecida por el ambiente donde se llevaba a cabo. La posibilidad de poder encontrar a la asesora en el lugar y en el horario indicado ayudó mucho en el proceso.

...íbamos y la encontrábamos y ella estaba ahí para atendernos, entonces no hemos tenido mayor dificultad como veo también y escucho que otras compañeras: quiero que me atienda, pero viajó, quiero que me atiende, pero está de vacaciones, quiero que me atienda, pero está en un curso, entonces no hemos tenido mayor dificultad en ese aspecto (E2:5).

Solo en un caso la egresada manifestó haber recibido retroalimentación por vía electrónica debido a las múltiples actividades de su asesora y que tuvo solo dos o tres entrevistas presenciales. Reflexionó que “tal vez” estas pocas reuniones le restaron calidad a la asesoría para discutir, conversar, intercambiar opiniones, pedir aclaraciones.

### **En relación a la elaboración del informe final de tesis**

Una vez finalizado el proceso de investigación, el tesista se enfrenta a la tarea dura de “escribir” el informe. “La tesis requiere preparar sucesivas versiones del texto y considerar la perspectiva del lector” (Carlino, 2008:22) y esta acción no suele ser enseñada durante

la formación. El tesista debe asumirse como autor de lo escrito y esto no resulta sencillo para todos. Es un reto para el asesor asumir que debe acompañar la redacción del informe.

Al respecto, en dos casos de entrevistados, la elaboración del plan de tesis y el marco teórico fueron momentos críticos. Para salvar esta dificultad contaron con un texto orientador que sirvió de guía durante el proceso. Por su parte, la asesoría transmitió confianza y seguridad en que la meta era posible. De esta manera, una entrevistada señaló que perdió el temor a hacer la tesis porque encontró las pautas metodológicas y la orientación necesaria.

Porque tú necesitas conocer la estructura textual de aquello que quieres escribir, para poder escribirlo, sino no vas a poder hacerlo (F:15)

Me ayudó mucho el texto que ella nos recomendó (...). Luego otro punto difícil que de repente es armar el marco teórico, pero también igual leyendo un poco el libro de Sampieri este uno de los *tips* que te da es bueno busca en la biblioteca todos los...las tesis que podría haber sobre comprensión lectora y fíjate cómo han organizado su marco teórico y eso te va a servir también para este hacer lo del marco teórico (...) (E5:5).

Según este testimonio se llegó al momento de la tesis sin las habilidades investigadoras necesarias. Un texto muy pauteado dio la ruta necesaria por la cual discurrir sin contratiempos. Luego se sintió más la confianza para seguir por la senda de la investigación.

El grupo focal expresó que debían recibir más orientación en la redacción de las conclusiones y análisis porque el marco teórico lo hacían todo el tiempo en su carrera y eso no era tan difícil, pero sí lo otro. En esta etapa, una función relevante del asesor es “garantizar que las actividades se mantengan en la dirección apropiada, estando ambos muy alertas a los objetivos del proyecto” (Difabio de Anglat, 2011:945).

## Conclusiones

La elaboración de la tesis requiere de un proceso en el que interactúan asesor-tesista y se ve influenciada por las condiciones institucionales. No es un proceso fácil, demanda tiempo y compromiso de todos. El grupo de licenciados entrevistados reconoce que este proceso tiene aspectos logrados y otros por mejorar, y que un tema que les genera expectativas y tensión es la asignación del asesor de tesis así como sus propias condiciones para realizar la tesis.

De esta manera, la asesoría de tesis se constituye en un proceso interactivo de comunicación entre dos personas involucradas por un mismo fin (Moreno, 2011; Difabio, 2013; De La Cruz Torres, 2013). El tesista vive su propia experiencia de investigación poniendo en juego sus habilidades para la tarea, así como sus condiciones personales. Este proceso requiere ser atendido con sumo cuidado y debe estar organizado. Se le debe ofrecer al estudiante durante su proceso de formación todas las herramientas teóricas y metodológicas para la investigación, para el trabajo académico del nivel exigido en la licenciatura. Asimismo, espacios para que pongan en práctica las habilidades para

la investigación y no quedarse en el dominio teórico asegurado en los cursos sobre investigación educativa.

Si bien la Facultad tiene normado aspectos generales a través de su reglamento, plan de estudios y guía de modalidades de titulación, se requiere definir con mayor detalle y pautas los temas de tesis que podrían estar organizados por líneas, los tipos de investigación en el cual el personal docente de la unidad se siente fortalecido y se asegure en los cursos de investigación durante la carrera. También es necesario revisar el proceso de selección y asignación del asesor. No hay mayor orientación que el ser un profesor asignado por el decano de la Facultad. Debiera revisarse el momento en que se asigna un asesor pues según lo expresado por el grupo de entrevistados, esto se realizó cuando egresaron y lo solicitaron por vía el campus virtual de la Universidad. Es decir, mucho tiempo después de cuando se aprobaba el plan de tesis en el curso Seminario de Tesis (IX ciclo de estudios). Este desfase generó cambio de tema y de plan de tesis en la mayoría de los entrevistados.

En relación a las expectativas sobre el proceso de asesoría de tesis, el grupo manifestó que sus expectativas iniciales se centraron sobre la figura del asesor y sobre el aprendizaje que iban a lograr en la investigación. Pero no todos tuvieron un asesor como lo esperaban lo que generó frustración y poca satisfacción con la asesoría recibida y por eso algunos se vieron obligados a pedir cambio de asesor, originando mayor tiempo en la realización de la tesis. Respecto a la figura del docente del curso Seminario de Tesis a veces los alumnos lo asumieron como un asesor cuando en realidad no tenía esa función asignada. Pues como ya lo hemos mencionado, es el decano quien asigna al asesor de tesis y lo hace solo cuando recibe la solicitud del egresado.

Tanto en las expectativas como en las tensiones reconocidas está presente la figura del asesor. El grupo espera un asesor de tesis que posea no solo conocimiento sobre investigación sino experiencia y claridad en sus funciones; aunado a ello, poseer una serie de cualidades personales. Por las versiones de los titulados, no siempre el asesor reúne estas condiciones y eso conlleva a un proceso que genera tensiones y expectativas frustradas. El grupo ha reconocido que es importante el compromiso que asuma el asesor, que sea una persona que disponga de tiempo. Solo un grupo de los entrevistados, consideraron haber recibido un buen acompañamiento. Sus asesoras compartieron su interés por la investigación, brindaron el soporte académico necesario y también las apoyaron cuando se han sentido abatidas, cansadas o con ganas de abortar el proceso. Esta sensación se reflejó en la disposición de la asesora para atenderlas, en el interés en apoyarlas con información pertinente. Consideran también que el conocimiento previo de ambas, asesora y estudiantes, ha contribuido en la fluidez y confianza en el proceso. Esto lleva a asegurar una adecuada asignación del asesor cuidando que posea cualidades, experiencia, formación para la tarea (Yaritzta y Malaver, 2000; De la Cruz Flores *et al.*, 2010; Moreno, 2011).

En este proceso, así como es importante una buena elección y asignación de asesor, también las condiciones personales y académicas de los estudiantes son importantes de considerar (Hernández Zamora, 2009). Las demandas que más se expresaron en torno a la asesoría se centraron en la necesidad de contar con mayores habilidades de análisis e interpretación. La tendencia fue a sentirse limitado o con poca capacidad para afrontar las tareas propias de la investigación; elaborar hipótesis, cuestionar, criticar y formular

apreciaciones sustentadas. Hay una crítica al carácter teórico de la formación recibida en el pregrado, los estudiantes insistieron en no sentirse preparados para enfrentar con éxito una investigación de campo. A ello se suma sus dificultades para elaborar el informe de tesis. Como lo recomienda Carlino (2008) no hay que olvidar que el proceso de escritura del informe requiere de muchas habilidades del tesista y no es una tarea sencilla, implica la construcción de capacidades personales nuevas. Felizmente, en la mayoría de casos, la asesoría llenó los vacíos formativos. Cuando no se contó con este fundamental apoyo el proceso fue más complejo y duro; sin embargo, se pudo salir con bien gracias a los propios recursos de los tesistas.

Sin duda, todo profesor asume función de asesor, pero no se tiene institucionalizado su proceso de formación ni se conoce cómo se siente en ese rol o qué necesita para cumplir a cabalidad con ese encargo. Y si bien el éxito de la tesis depende del tesista mucho hace la asesoría que recibe y este proceso dura más de un año, con lo cual exige una relación de confianza y de comunicación interactiva entre asesor y tesista. Por ello, los graduados reconocen un asesor efectivo cuando es motivador, receptivo, empático, paciente, comprometido, abierto, empoderado en el tema, con experiencia en investigación y provee orientaciones para el trabajo metodológico de la investigación. En base a la propuesta de Difabio (2011) y De La Cruz Torres (2013) y según lo expresado por los licenciados entrevistados las funciones del asesor son de acompañamiento, orientador, motivador, evaluador, retroalimentador y gestor del conocimiento. Es necesario asegurar la formación del asesor y no confiarse en su experiencia en investigación, definir en forma explícita el perfil y funciones del asesor de tesis en la Facultad.

Otro aspecto de consideración son las condiciones institucionales. Los cursos del plan de estudios orientados a la investigación deben permitir llevar a la práctica la investigación. El grupo entrevistado reclama asegurar en la formación las habilidades para enfrentar esta tarea pues reconocen recibir buena formación teórica pero no práctica. Además, por la importancia que los licenciados brindan al asesor, es necesario que las normas orienten mejor la asignación de esta función. Y que la Facultad atienda la formación de los asesores.

De esta manera, la Facultad debe asegurar experiencias formativas en investigación en los alumnos, un adecuado proceso de asesoría de tesis, apoyo a estrategias claras de asesoría, formación de asesores y jurados de tesis, procesos administrativos bien definidos (Moreno, 2011). Las estrategias de asesoría de tesis deben estar respaldadas en un procedimiento funcional. Entre las estrategias que podrían colaborar a un adecuado proceso de tesis consideramos la definición de los temas y tipo de tesis delimitados a través de líneas de investigación, promover la reunión entre pares, motivar coloquios de investigación, organizar sesiones de socialización para exponer avances de la investigación, contar con software para la investigación, favorecer el contacto con otros académicos o diálogo con especialistas en el tema que se investiga. Con un asesor apropiado y con un alumno preparado para la tarea, es posible aliviar tensiones en el tesista y en el mismo proceso de investigación logrando culminar con la elaboración de la tesis.

A fin de optimizar el proceso de asesoría de tesis es recomendable considerar las opiniones, expectativas y tensiones de los estudiantes sobre la asesoría de tesis pues la experiencia vivida por ellos proporciona datos de realidad que los docentes asesores

suelen desconocer. Asimismo, para enriquecer la investigación se podría entrevistar a los asesores de tesis y reconocer sus expectativas y tensiones. De ese modo, contaríamos con datos de los dos actores importantes del proceso. Y para enriquecer las condiciones institucionales sería recomendable encuestar a tesistas y asesores en forma periódica. Finalmente, creemos necesario considerar un programa de formación permanente de asesores de tesis.

## Referencias bibliográficas

- Almaguer, M. (2011). *Nivel de expectativa de logro profesional en estudiantes de psicología educativa de la UPN, Unidad 095 Azcapotzalco a partir de la opinión de su formación académica*. Tesis inédita de maestría, Universidad Nacional Pedagógica, Colombia. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28065.pdf> [Último acceso: mayo, 2017].
- Bisquerra, R. (Coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Campodónico, F. (2008). *Todo sobre Focus Group*. Lima - Perú: ACM.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799623> [Último acceso: mayo, 2017].
- Cerda, H. (1991). Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. En *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf> [Último acceso: mayo, 2017].
- De La Cruz Torres, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación. *Perfiles Educativos* Vol. XXXV(140), 8-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156002> [Último acceso: mayo, 2017].
- De la Cruz Flores, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83-102. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles2/article/view/20624> [Último acceso: mayo, 2017].
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012> [Último acceso: mayo, 2017].
- Facultad de Educación (2013). *Modalidades de Titulación en la Facultad de Educación*. Lima: PUCP- Facultad. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/files/2014/03/modalidades-de-titulacion-FAE-PUCP.pdf> [Último acceso: mayo, 2017].
- Hernández Hernández, G. y Fernández Pérez, J. (2010). Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso. *Rev. Mexicana Orientación Educativa [on line]* 7(19), 18-27. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v7n19/a04.pdf> [Último acceso: mayo, 2017].

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf> [Último acceso: mayo, 2017].
- Keats, D. (2009). *Entrevista. Guía práctica para estudiantes y profesionales*. México: Mc Graw Hill. Education.
- Ley Universitaria 30220 (2014). Lima: El Peruano. Publicado el miércoles 9 de julio de 2014. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/archivos/NL20140709.PDF> [Último acceso: mayo, 2017].
- Ministerio de Educación Perú-DISDE (2011). *Estudios e investigaciones educacionales / Perú 1994 – 2010*. Lima: ME
- Moreno, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200004&script=sci_arttext) [Último acceso: mayo, 2017].
- Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP (2012). *Reglamento de la Facultad de Educación*. Lima: PUCP
- Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP (2003). *Plan de estudios de la Facultad de Educación*. Lima: PUCP
- Portocarrero, G. y Bielich, C. (2006). ¿Por qué los estudiantes no hacen sus tesis? En Dettleff, J. (Comp.) *Desafíos de la investigación universitaria*, 41-82. Lima: Departamento Académico de Comunicaciones.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana
- Sime, L. y Revilla, D. (2014a). *Catálogo de fuentes sobre asesoría de tesis en posgrados en educación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP Recuperado de <http://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/04/CATALOGO-MAESTRIA-DIGITAL-final-3-abril.pdf> [Último acceso: mayo, 2017].
- Sime, L. y Revilla, D. (2014b). *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/APORTES-A-LOS-PROCESOS-DE-TEISIS-EDUCACION.pdf>
- Sime, L. (2012). *Catálogo de publicaciones sobre educación en Docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú 2000- 2011*. Lima: CISE PUCP
- Yaritza , Y. y Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 112-129. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2474955&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2474955&orden=0) [Último acceso: mayo, 2017].

Artículo concluido el 30 de setiembre de 2015

Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303.

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>

---

### ***Diana Mercedes Revilla Figueroa***

***Pontificia Universidad Católica del Perú***

*Departamento Académico de Educación*

*dmrevilla@pucp.pe*

Doctoranda en “Didáctica, organización escolar y didáctica especiales” en la Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, España. Con suficiencia investigadora. Magíster en Planificación de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Diplomada en Autoevaluación de Carreras Universitarias por la misma Universidad. Licenciada en Educación con especialidad Educación Primaria y Bachiller en Educación.

Profesora principal a tiempo completo e investigadora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, directora de la Maestría en Educación desde octubre 2009.