

Escribir en el posgrado: el acompañamiento de tesistas para su desarrollo como investigador(a)

EMILCE MORENO MOSQUERA*

LUANDA REJANE SOARES SITO**

Resumen: *el trabajo aborda la escritura de tesistas de posgrado, haciendo énfasis en la percepción de los(as) directores(as) de tesis (maestría y doctorado) sobre su propio rol, su vínculo con su tesista y los modos de acompañar la escritura en posgrado; se analizan sus testimonios para identificar las prácticas letradas relacionadas con el acompañamiento y los significados atribuidos al mismo. Los resultados evidencian que el acompañamiento pedagógico de la escritura puede incidir favorablemente en la formación de investigadores, ayudando a que los tesistas avancen en su capacidad crítica–argumentativa y participen en las comunidades académicas a las que aspiran unirse. Estos hallazgos pueden aportar al diseño de políticas para la formación de tutores de tesis.*

Palabras clave: *literacidad académica, escritura investigativa, tesis de posgrado, pedagogía de la lectura y la escritura.*

Abstract: *this chapter looks at graduate students who are writing a thesis at the master's degree or PhD level, with an emphasis on the thesis advisors' perception of their own role, their relationship with the thesis writer, and the ways of accompanying the writing process in graduate school. Their testimonies are analyzed to identify the literacy practices related to accompaniment and the meanings that are attributed to them. The results show that the pedagogical accompaniment of the writing process can have a favorable impact on the formation of researchers by helping thesis writers improve their critical–*

*/ Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

** Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.

argumentative capacity and participate in the academic communities that they hope to join. These findings can contribute to the design of policies for forming thesis advisors.

Key words: *academic literacy, research-related writing, graduate thesis, reading and writing pedagogy.*

INVESTIGACIONES PREVIAS EN TORNO A LA DIRECCIÓN DE TESIS EN POSGRADO

El caso de Paula, una mujer peruana quechuablante y originaria de una comunidad campesina en la región andina de su país, es analizado por Zavala (2009), atendiendo precisamente a sus prácticas letradas. Después de casi una década trabajando en programas de educación intercultural bilingüe en el área de lengua y literatura, ella ingresó a la maestría en antropología de una prestigiosa universidad privada peruana, con un poco más de cuarenta años de edad. Al hablar sobre su experiencia de escribir en el posgrado, describe que “en la otra manera, más académico, ahí es anónimo, ahí no puedo descubrir quién lo escribe, en qué persona está, quién es el que aparece, y nunca es nosotros. ¿Quién está diciendo esto?” (Zavala, 2009, p.352). En este proceso de resistencia con la apropiación del lenguaje académico, Paula señala que se sentiría más cómoda si sus docentes enseñaran y acogieran otras formas de decir en la universidad. Este ejemplo ilustra cómo el dominio del discurso académico implica “formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso” (Zavala, 2009, p.349). Frente a este testimonio, la autora indaga: “¿por qué le produce tanto conflicto identitario la apropiación de la literacidad académica en la universidad? ¿Acaso no puede desarrollar formas alternativas de escritura de acuerdo con la circunstancia en que se encuentre?” (p.356).

Las anteriores preguntas están de fondo en este capítulo, en el cual se analizan los resultados de una investigación que aborda la escritura de tesis de posgrado, con énfasis en la percepción de los directores(as) de tesis (maestría y doctorado) sobre su rol, su vínculo con el tesista y los modos de acompañamiento a la escritura. Al comprender el uso del lenguaje académico articulado a relaciones de iden-

tividad, epistemología y poder, se tejen preguntas sobre la asesoría y el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a). Se plantea que los estudios acerca del acompañamiento del director al tesista pueden proporcionar información sobre prácticas que fortalecen los procesos de investigación y la promoción del pensamiento crítico, así como las habilidades de autorregulación en la escritura de los estudiantes de posgrado (Kumar y Stracke, 2007; Xu, 2017); además del análisis de los modos en que se relacionan estudiantes y director, esto es, estilos de dirección que experimentan, consecuencias de los estilos y el papel del director (Franke y Arvidsson, 2011).

La investigación relativa a la asesoría en posgrado es un campo emergente que revela aspectos centrales sobre las funciones del director (Valarino, 1997; Rosas et al., 2006; Anderson et al., 2006; Ochoa, 2011; Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015; Vivas et al., 2018). La escritura académica en el posgrado se concibe como una actividad intelectual, investigativa, disciplinar y social articulada a la construcción de una identidad académica (Kumar y Stracke, 2007; Vivas et al., 2018). Para facilitar este desafío, un elemento clave es proveer retroalimentación efectiva que les permita a los estudiantes profundizar en la evaluación en torno al proceso de escritura académica, a fin de autorregularse, aumentar su motivación y mejorar su competencia para producir una escritura de calidad (Caffarella y Barnett, 2000).

De otro lado, si bien existe una gran cantidad de literatura sobre la relación de la dirección de tesis, la pedagogía y las percepciones sobre la asesoría, en particular en países de habla inglesa como Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido (Anderson et al., 2008; Barnes y Austin, 2009; Grant, 2003; Guerin et al., 2015; Pilcher, 2011), en el caso latinoamericano ha sido una preocupación cada vez más creciente. Un ejemplo es el trabajo de Fernández-Fastuca (2018), que propone una reflexión sobre el proceso de enseñanza a nivel doctoral, que tiene como principales temas tratados: la orientación de tesis como práctica de formación; la práctica de la gestión de tesis; los talleres de tesis; el trabajo en el equipo de investigación, y el proceso de publicación de artículos. Se analiza el doctorado como instancia de formación en la que se participa en un marco disciplinar y se desarrolla un proceso investigativo, que implica el aprendizaje de un oficio y la

inclusión en un grupo social específico. En cuanto al aprendizaje de la profesión de investigador, se basa en Bourdieu (2012) cuando afirma que, para convertirse en científico, no solo basta con conocer los estándares y los métodos experimentales sino tratarlo como un verdadero “oficio”, que requiere conocimientos prácticos, un “saber hacer” que solo se puede lograr a través del *habitus* científico de la disciplina.

Otro ejemplo es el libro de Molina (2019), que parte de su experiencia en la gestión de programas de maestría y doctorado en el área de la salud pública, para reflexionar sobre “la trayectoria de la tesis doctoral, del proceso de dirección de esta y de los puntos que influyen, positiva o negativamente, en su construcción, desarrollo, finalización y evaluación” (p.x). Su discusión abarca una mirada a los procesos investigativos, administrativos y pedagógicos de la formación doctoral, y reconoce que la dirección y el asesoramiento de un doctorando implica un saber sobre el acompañamiento en investigación y el proceso de la tesis. Esta premisa le lleva a ocuparse de la necesidad de diseñar políticas de formación de profesores doctores para que se tornen directores(as) de tesis más rigurosos y conscientes de su rol. El interés de esta obra es fomentar el debate y la reflexión sobre estrategias pedagógicas y otras que puedan aportar a un trayecto formativo más ameno y exitoso para doctorandos(as).

En el abordaje de la dirección de tesis también se plantean los desafíos y la necesidad de dispositivos reconocidos institucionalmente para acompañar de forma pedagógica el proceso de escritura de la tesis, de manera que, más allá de ver la escritura en una perspectiva de evaluación o comunicación de resultados, sea vista en su función de construcción de conocimiento y desarrollo conceptual anclada a talleres de escritura (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2008).

También hay estudios que analizan el perfil de un buen director (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015), los cuales se ocupan de las características de la pedagogía de la dirección de tesis, los fundamentos teóricos en que se sustenta, los objetivos que persigue, el rol del director de tesis y sus principales estrategias de enseñanza. Así, en relación con las funciones, Revilla (2017), basado en las propuestas de Difabio (2011) y De la Cruz Torres (2013), explica que las funciones

del director son de acompañante, orientador, motivador, evaluador, retroalimentador y gestor del conocimiento.

Fernández-Fastuca y Wainerman (2015) plantean una pedagogía de la formación de investigadores, al asumir que acompañar a un tesista no es lo mismo que investigar. Esta mirada hacia la tutoría en posgrado, como una práctica educativa, permite problematizar la enseñanza del género tesis y apoyar la necesidad de una pedagogía, por lo que el estudiante puede desconocer las características lingüísticas y discursivas del género, es decir, que estamos frente a una “práctica institucional del misterio”¹ (Lillis, 2001, p.58). Cada vez que el estudiante se involucra en un trabajo de escritura conectado a la investigación —por ejemplo, la tesis—, pone en juego el dominio de su lengua, las convenciones y normas del género que escribe; se trata de una práctica que se sitúa siempre en una comunidad social y disciplinaria con “maneras distintivas de hacer preguntas, abordar la literatura, criticar ideas y presentar argumentos” (Hyland, 2011, p.12). Por lo tanto, la escritura debería ser desmitificada al convertirla en un objeto de estudio aprendible y enseñable en un currículo de posgrado.

El debate, según las autoras, es incipiente en Latinoamérica, pero viene ampliándose, y tiene mayor desarrollo en los países angloparlantes, en especial Estados Unidos, Australia e Inglaterra. Al abordar la dirección de la tesis como una tutoría, las autoras señalan también que es importante observar las relaciones de poder que las atraviesan, puesto que “estas se encuentran involucradas en la conformación de la identidad del tesista como investigador, la cual es el objetivo de la dirección de tesis” (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015, p.162). Como es un campo naciente, las autoras señalan que todavía:

1. Lillis (2001) plantea que muchos estudiantes tienen que enfrentar prácticas en la universidad que son veladas para ellos; en especial, para aquellos que son la primera generación de su familia a ingresar a la educación superior. Un ejemplo son las brechas que se colocan entre las expectativas de los docentes y la comprensión de los estudiantes-escritores frente a las convenciones exigidas en la escritura académica, como el ensayo, pues tienen referentes distintos sobre las formas esperadas de hacer y decir. Estas prácticas, que ella llama de *práctica institucional del misterio*, suelen actuar en contra de los grupos más excluidos del contexto universitario.

es escaso lo que se sabe sobre las estrategias de enseñanza más propias de la dirección de tesis, más aún si se ponen en consideración las diferencias disciplinares. Parecería que la principal es el *feedback* crítico y exhaustivo, que otorgue un lugar de privilegio a la evaluación formativa dentro del proceso de formación de investigadores [en este sentido hay una relevancia en] indagar cuál es la concepción de los directores de tesis sobre el proceso formativo de sus tesisistas, futuros investigadores, y cuáles son las funciones que realmente asumen [ya que] en nuestro contexto la dirección de tesis es una práctica poco institucionalizada, por lo que es significativo continuar indagando cómo se concibe y desarrolla la dirección de tesis en los países latinoamericanos (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015, p.168)

Las autoras proponen un giro en la comprensión de la formación de investigadores/as en aras de darle un carácter no apenas de intervención sino también de investigación, puesto que tiene unas cualidades muy singulares —su carácter artesanal (la particularidad del contexto de desarrollo de una tesis, el involucramiento de la totalidad del yo que demanda, el alto componente de conocimiento tácito en la práctica investigativa y la cualidad de la construcción de una identidad como investigador)—, las cuales propician un gran repertorio de preguntas de orden epistemológico. Además, aseguran que es en la dirección de la tesis que residen los secretos del éxito del estudiante de doctorado. En concordancia con esto, las preguntas que orientan y motivan el presente capítulo son:

1. ¿Cuáles son las opiniones de los(as) directores(as) sobre el proceso de dirección y los roles en el acompañamiento de tesis en posgrado?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas de dirección se ejercen para proveer herramientas de aprendizaje e investigación en el proceso de escritura de los tesisistas?
3. ¿Qué aspectos de la dirección de tesis en posgrado consideran los(as) directores(as) más importantes?

Es evidente que el rol del director, como lo muestran los estudios, supone altas exigencias en cuanto a competencias científicas, metodológicas, pedagógicas e interpersonales, de modo que se puedan generar mediaciones e intervenciones adecuadas a las formas de construcción, comunicación y divulgación del conocimiento disciplinar entre los(as) estudiantes de maestría y doctorado.

LA LITERACIDAD DISCIPLINAR, LITERACIDAD ACADÉMICA E IDENTIDAD PROFESIONAL

Para explorar la escritura de tesis, empleamos la tradición de la literacidad académica, una extensión del modelo ideológico de Brian Street (1984). Ello se debe a que este enfoque considera la alfabetización no como conocimiento autónomo que reside en la mente de las personas sino como prácticas ideológicas entrelazadas con la cultura, la sociedad y el poder (Street, 1984). El campo de la literacidad académica —como una arista de los nuevos estudios de literacidad— plantea una ruptura con la gran división y con perspectivas deficitarias, postura que interpela las miradas instrumentales de lenguaje. Es decir, este campo pone la lupa sobre procesos de apropiación de la cultura escrita en contextos universitarios, con la finalidad de aportar teórica y metodológicamente a la construcción de alternativas en los modos de usar la escritura para contestar, apropiar y transformar las formas de producción de conocimiento (Zavala, 2011; Sito, 2018; Sito y Moreno-Mosquera, 2021). De este modo, la literacidad académica asume que existen diferentes prácticas letradas en la academia, vinculadas con las identidades de los practicantes, su agencia y postura epistemológica, que pueden derivar en nuevas textualidades para comunicarnos en el mundo científico, tal como en el caso de la estudiante Paula.

En la escritura de la tesis en posgrado, se establece una relación de acompañamiento al tesista, de andamiaje por parte del director, quien lo involucra a prácticas de enculturación propias de la investigación; de forma tal que la escritura de la tesis pueda reflejarlas. En este sentido, se asume que la literacidad académica va más allá del texto, al considerar el contexto social más amplio de producción y

uso del texto, que es similar a las obras que vinculan inherentemente la alfabetización con contextos sociales y políticos (Freebody y Luke, 1990). De ahí que el acompañamiento sea entendido desde la voz de quienes se involucran en la práctica.

Por otra parte, la literacidad disciplinar se caracteriza por prácticas que “se dan en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López, 2017, p.165). De ese modo, los profesores expertos en una disciplina son quienes enseñan estas actividades, proporcionan el andamiaje y las estrategias para acceder e implicarse en prácticas letradas especializadas.

En este marco teórico, la construcción de la identidad disciplinar depende de la participación en los discursos y las prácticas de un dominio y, por lo tanto, quien pone en juego su identidad se ve a sí misma y es vista por los demás como alguien que actúa de acuerdo con lo que implica ser un miembro de su disciplina (Bain, 2006; Moje, 2008). Los estudiantes pasan de principiantes a expertos a través de la coparticipación con miembros de la comunidad disciplinaria; por consiguiente, el andamiaje que les brindan los(as) directores(as) se constituye en un aporte fundamental para aprender la estructura prototípica de la tesis articulada al método científico, las convenciones al reportar la investigación, cuestiones epistemológicas, o formas de divulgación del conocimiento en espacios académicos.

ACOMPañAMIENTO DEL(LA) DIRECTOR(A) Y SU INCIDENCIA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El acompañamiento de los(as) directores(as) de tesis resulta fundamental, dado que apoyan el proceso investigativo y el avance en la escritura, de forma tal que su presencia o ausencia podría afectar la calidad y la culminación de la tesis, así como la confianza del estudiante. Algunos de los roles que ejerce el director, los sintetiza Brown y Aktins (1988):

- Director: determina el tema y el método, provee ideas.
- Facilitador: provee acceso a los recursos o experiencias, organiza el trabajo de campo.
- Consejero: ayuda a resolver problemas técnicos, sugiere alternativas.
- Profesor: enseña de técnicas de investigación.
- Guía: sugiere horarios de escritura con datos, da retroalimentación sobre el progreso.
- Crítico: pone en debate del diseño de investigación, de los borradores de los capítulos y de la interpretación de los datos.
- Quien da libertad: autoriza al estudiante a tomar decisiones, apoya las decisiones.
- Quien brinda apoyo: muestra interés, discute ideas de los estudiantes.
- Amigo: muestra interés en asuntos no necesariamente académicos del estudiante.
- Asesor: verifica el progreso regularmente, monitorea el estudio, da retroalimentación sistemática, planea el trabajo.
- Indagador: examina los informes parciales, confronta los avances presentados de modo oral (p.120).

Estos roles evidencian que los directores requieren unas cualidades en su capacidad de asesorar a nivel académico e investigativo al estudiante, pero también con relación a su parte personal y humana para establecer empatía con el tutorado. Al respecto, el estudio de Hidalgo y Passarella (2009) destaca las siguientes características del director:

Entre las mejores características de un/a buen/a director/a los encuestados destacan su capacidad de leer los escritos del tesista y de escucharlo. La discusión de los avances de trabajo y el esfuerzo por descentrarse y pensar desde la lógica del tesista serían aspectos considerados fundamentales. En segundo término, los doctorandos aprecian al director que conoce cabalmente los procedimientos teórico-metodológicos que conducen al armado de una tesis, como aspecto instrumental de relevancia que distinguen del dominio de

la problemática, que dan por sentado. De manera especular, la peor de las características de un director radicaría en la indiferencia o el autoritarismo de quien no respeta la perspectiva del doctorando (p.76).

El proceso de asesoría de la tesis permite a los estudiantes participar en discusiones intelectuales con profesores, ya sea en el marco de la revisión de avances, de coloquios, o eventos que implican discusión de la investigación. La dirección de la investigación puede verse como un proceso de tutoría en el que los directores y los estudiantes intercambian ideas, y el estudiante asume la responsabilidad de su trabajo (Mutch, 2003; Kumar y Stracke, 2007). En ese sentido, el desarrollo de la tesis y el apoyo del director incidirán en el desarrollo de la identidad profesional del sujeto, ya que el proceso de formación puede dar énfasis a la importancia que le otorga el estudiante de posgrado a su quehacer profesional (Vloet y Van Swet, 2010). Por otro lado, la escritura resulta esencial en “la construcción de identidades como investigadores académicos dentro de una comunidad” (Parker, 2009, p.46). Pese a ello, estudios como los de Caffarella y Barnett (2000) señalan que a menudo se asume de manera errónea que los estudiantes de doctorado dominan la escritura académica, por lo cual conviene analizar en qué medida el apoyo del director puede favorecer este aspecto.

LA RETROALIMENTACIÓN

El acompañamiento en el posgrado es concebido como un diálogo que implica la interacción y un ejercicio constante de dar y recibir retroalimentación sobre la producción científica en una comunidad académica. De igual forma, la realización de encuentros para escuchar y comentar los avances de tesis presupone que esta conversación aporta a la formación del estudiante de posgrado. Es en particular desde la teoría sociocultural de Vygotsky que se hace énfasis en la noción de desarrollo cognitivo humano como resultado de interacciones mediadas con otros con más conocimientos, de ahí que la retroalimentación se conciba como un mecanismo por el cual los profesores median en el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes;

por lo que no solo ayudan a los estudiantes a identificar y solucionar problemas en su escritura sino también crean contextos de interacción para el director-tesista (Lee, 2014; Mirzaee y Hasrati, 2014; Morton et al., 2014).

A propósito de este vínculo, al profundizar en los modos de interactuar entre asesores con sus tesis a partir de comentarios a los avances, Arancibia et al. (2019) estudiaron los comentarios escritos (CE) realizados por un grupo de asesores de tesis, cuyo objetivo era retroalimentar la escritura de la tesis en carreras de pedagogía de dos universidades chilenas. Su propósito era aportar a la comprensión del proceso de construcción de la tesis y la contribución que realizan los docentes. Este tipo de estudios reconoce la incidencia de la retroalimentación en la mediación entre el tesista y su director, dado que, a través de ella, pueden identificar fortalezas, debilidades y recomendaciones en cuanto al estilo de escritura. Además, puede auxiliar al doctorando o maestrando a ser independiente en su trabajo, comprender los requisitos de las disciplinas académicas, crecer intelectualmente y ganar membresía en su comunidad disciplinaria (Paltridge, 2002; Bitchener et al., 2010; East et al., 2012; Li et al., 2017; Moreno-Mosquera y Ochoa, 2019).

La experiencia y experticia de los directores influyen en el ejercicio como alfabetizador en el lenguaje académico, de manera que apoyan al tesista en su proceso de apropiación de la escritura disciplinar y en el fomento de habilidades de gestión de información. Igualmente, es la persona que dirige al tesista quien le puede mostrar cómo las prácticas de escritura se articulan al proceso de investigación, como una tarea que se construye de modo argumentado. El acto de escribir, en sí mismo, es una forma de construcción de alianzas con una comunidad académica, de ahí la importancia de la mediación del director, quien se constituye en un traductor de este lenguaje especializado de la nueva comunidad de la cual el tesista formará parte.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa para la cual se realizaron cinco entrevistas a directores(as) de tesis en maestrías o doctorados,

programas de posgrado en universidades colombianas reconocidas en el país: una pública y otra privada. El principal criterio de selección fue que actualmente ejercieran como directores de tesis en posgrado y con experiencia investigativa, en específico de las áreas de educación y medicina. Las entrevistas tenían una duración de entre 35 y 60 minutos, y fueron grabadas en formato audio o audiovisual digitalmente. A partir de estos datos, se identifican algunas características de los directores/supervisores, los cuales ofrecen un marco para entender la dirección de tesis en posgrado, y desde allí plantear algunas estrategias didácticas que la potencien.

La recolección de datos se llevó a cabo en el primer semestre de 2021. Los participantes del estudio fueron dos profesores del área de medicina y tres del área de educación. Estos son referidos por la letra D (director), M (medicina), E (educación) y un número abreviado, por ejemplo, DMO1, DEO2, distribuidos como se ve en la tabla 5.1.

Ubicada en la temática de la tutoría en posgrado, las cinco entrevistas fueron realizadas por las autoras de este capítulo, ambas docentes universitarias y colegas de los profesores y la profesora participante. Igualmente, se incluyó una entrevista pública en la que participó uno de los docentes que incluimos en este estudio; se seleccionó, dado que estuvo centrada en el diseño de una estrategia para el acompañamiento de la tutoría en posgrado. Los espacios de encuentro fueron realizados de modo remoto (plataforma Meet o Zoom) y dinamizados por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales se guiaban por unos ejes de conversación con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ha sido su experiencia de asesorar a tesis de posgrado?
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en torno a la escritura que observa en la interacción con los tesis de posgrado?
- ¿Cómo los aborda y apoya?
- ¿Qué acciones realiza para fortalecer el dominio de la escritura académica de sus estudiantes?
- ¿Hay algunas estrategias para el acompañamiento que quisiera compartir?

TABLA 5.1 DIRECTORES DE TESIS ENTREVISTADOS

DMO1 - director de medicina, universidad privada	DEO4- directora de educación, universidad privada
DMO2 - director de medicina, universidad pública	DEO5 - director de educación, universidad pública
DEO3 - director de educación, universidad privada	

En algunos espacios, la entrevista se constituyó en una conversación entre pares sobre la formación en investigación y una forma de compartir experiencias. Luego de cada entrevista, se llevó a cabo la transcripción de la grabación digital y posterior segmentación. Se realizó un análisis de contenido. Los textos transcritos se leyeron detenidamente, y las frases clave relacionadas con las preguntas que orientan la investigación se subrayaron y codificaron; adicionalmente, se tomaron notas por escrito para ideas temáticas. Se hizo un análisis de contenido inductivo, que inició desde los datos para definir reglas de clasificación, para posteriormente codificarlos. Es lo que se denomina *codificación abierta*, en la que el investigador revisa y clasifica las unidades de análisis, preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que encierran (Rodríguez, 1996).

El trabajo de codificación se articuló a las preguntas de la investigación, con el fin de mostrar los sentidos que construyen estos docentes sobre su propia práctica durante la conversación en la entrevista. Con base en esta primera selección, se realizó una nueva lectura de los datos, a partir de una pregunta sobre ¿qué estrategias de acompañamiento despliegan directores(as) de tesis?, aquellas cuyo objetivo fuera la inserción de sus tesis en la comunidad académica de su disciplina. De esta forma, al pensar sobre cómo recibir a los novatos en la nueva comunidad académica desde un enfoque de los nuevos estudios de literacidad, este capítulo centrará su atención en las voces de estos maestros y maestras, y presentará su análisis tomando en cuenta los siguientes ejes: i) los significados sobre el proceso de escritura de la tesis en el posgrado; y ii) las estrategias de acompañamiento a estudiantes en la construcción de la tesis en el posgrado.

ANÁLISIS: INDAGANDO LOS SIGNIFICADOS Y MODOS DE ACOMPAÑAR A TESISISTAS DE POSGRADOS: APORTES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Una buena asesoría puede ser facilitada por docentes–investigadores que posibilitan la apropiación, la comprensión e implicación de los estudiantes para que compartan su visión de trabajo, marco conceptual y toma de decisiones metodológicas. Se trata de facilitar y guiar a los estudiantes sin controlarlos, pero fomentando la apropiación y el dominio de lo teórico–disciplinar, metodológico, lingüístico, incluyendo las prácticas institucionales que rodean el ejercicio investigativo.

La construcción de la tesis en el posgrado es uno de los procesos más complejos en la formación investigativa. La elaboración de este texto debe tejer los aprendizajes en el campo disciplinar, revelando el dominio esperado para ser considerado un nuevo par en su comunidad académica. De este modo, la aprobación de este texto por un conjunto de evaluadores(as) tiene un efecto importante en la vida de quien lo presenta: ser un magíster, ser un(a) doctor(a) en la comunidad académica de la cual quiere ser parte. Así que, de manera evidente, también es un tema de afianzamiento de la identidad disciplinar.

Este apartado presentará un análisis de las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación, atendiendo a los ejes referidos. Para tal efecto, en un primer lugar se develan las representaciones de los docentes sobre qué es la tesis y qué significa acompañarla, y para esto se abordan los modos en que los docentes comprenden el acompañamiento para la construcción de la tesis en el posgrado, identificando las estrategias y las prácticas formativas que describen. En segundo lugar, se hace énfasis en los modos de acompañamiento que son identificados por directores(as) en su práctica pedagógica, con el fin de reconocer algunas propuestas de buenas prácticas para el acompañamiento en posgrado. Consideramos que estos hallazgos pueden nutrir espacios de toma de decisión sobre la formación en investigación y escritura académica, así como de diseño de políticas para este campo.

Los significados de acompañar una tesis

La tesis es el informe final que entregan los estudiantes de doctorado y maestría como requisito parcial para obtener su título de formación. Si bien la definición parece sencilla, en la práctica, dar cuenta de comprender los sentidos y las convenciones que este género discursivo puede tener, es bastante complejo. En primer lugar, en algunos programas doctorales este informe final debe ir acompañado de artículos académicos, mientras que en otros puede incluso ser apenas el artículo académico publicado. Por otro lado, ¿qué requiere este género? y ¿cómo se presentan las informaciones requeridas? Varía de acuerdo con las instituciones y las disciplinas del ámbito académico.

Hay programas más rígidos, otros más flexibles, y aún otros que fomentan la creatividad de los estudiantes en esta escritura. Lo que sí es común es la necesidad de su presentación, su apreciación por parte de evaluadores internos y externos a la institución y una presentación pública del mismo frente a su comunidad académica y los evaluadores (Molina, 2019). Esta diversidad en las convenciones y regularidades del informe final del posgrado implica una variedad de formatos para orientar su construcción, dado que este acompañamiento puede ser más personalizado y centrado en los textos, o más colectivo y dependiente de ejercicios en laboratorios, prácticas, salidas de campo u otros modos de construir conocimiento, propios de las disciplinas.

Los modos de escribir la tesis pueden reflejar las formas de acompañar el trabajo, y abarcan aspectos de la disciplina en la cual el tesista se está formando; igualmente, evidencia elecciones metodológicas y los modos escriturales del campo de saber en el cual se construye y socializa el conocimiento. Para este tema, se presentan dos ejemplos: uno en medicina y otro en educación, que ilustran formas de orientación en posgrado que van permitiendo una mayor apropiación de los y las tesistas en los dominios disciplinar, metodológico y escritural.

En el primer caso, el docente de medicina llama la atención de tres aspectos relevantes para poder guiar un proceso en posgrado:

Digamos que, en general, yo creo que yo puedo ser un caso atípico porque yo reúno tres cosas pues mi especialidad que es medicina interna, que esa es el área sobre la que generalmente se desarrollan los trabajos de investigación; entonces, *yo los puedo orientar porque, si están haciendo un trabajo en cardiología o en endocrinología o en diabetes, yo los puedo orientar porque esa es mi área disciplinar, yo manejo eso, entonces los puedo ayudar; tengo mi otra especialidad que es la epidemiología clínica, que es ser experto en investigación, entonces yo los puedo ayudar desde el punto de vista de la metodología: escoger el diseño, cómo es el análisis, cómo es el enfoque, cómo se interpretan los datos, les puedo ayudar en ese sentido. Y, el tercer aspecto, que no muchas personas tienen, es el interés por la forma, por cómo se escribe, por cómo es la redacción, cómo es la organización lógica y cómo es la secuencia de ideas para que quede presentado de manera correcta, pero, además, de manera, digamos, amena y que transmita. No es muy frecuente que haya esa combinación de cosas, de hecho, a veces los tutores son tutores metodológicos y no tutores temáticos (DM01, universidad privada).*

El docente va desglosando lo que se requiere para dirigir una tesis, lo que implica un saber disciplinar, esto es, del campo teórico de la investigación, así como un conocimiento del debate y repertorio metodológico del área y, por fin, un dominio de los modos de escribir y socializar oralmente propios de la disciplina. No siempre quien dirige la tesis aborda en el acompañamiento estos aspectos. En el ejemplo, el docente resalta que en su experiencia da cuenta de estos tres niveles y que esto favorece al estudiante, dado que no requiere agendar muchos encuentros con distintos directores(as) y puede establecerse un marco de comprensión y apoyo.

Como lo explica el director, en la asesoría resulta conveniente contribuir a la producción de una tesis que fomente una variedad de actividades: escritura para desarrollar ideas/problemas en un campo de conocimiento, escribir para explicar la investigación, escribir para encontrar un enfoque metodológico, escribir para aprender cuestiones formales y académicas de la escritura, etc. De forma evidente, como se indica, a veces el director solo promueve alguna de estas activi-

dades. También, esto contrasta con los roles aportados por Brown y Atkins (1988), que evidencia la necesidad de que los asesores dominen y tengan experiencia en el tema de investigación, conozcan y puedan enseñar metodologías, orienten la ruta de trabajo, sean críticos y tengan la capacidad de establecer una relación interpersonal dialógica y respetuosa. Este director del área de medicina finaliza este fragmento, describiendo una metodología de asesoría presente más en el doctorado, que es la figura compartida: sea con otro colega, el co-asesor, o con un comité doctoral —terna—, figura común en los doctorados.

Sobre *el acompañamiento*, el discurso de los asesores va señalando qué significa orientar o asesorar bien, asuntos relacionados con: la necesidad de explicitar las reglas del juego, los problemas de la escritura en posgrado y, en especial, la necesidad de motivación. Al describir una buena asesoría, también indican aspectos retadores en este proceso formativo, como las percepciones sobre la escritura de directores(as) y tesisas, o el dominio de las prácticas letradas que traen los tesisas. En el primer aspecto, al abordar qué significa orientar o asesorar bien, la docente de educación afirma que “una buena tutoría es la que es capaz de acompañar, de brindar elementos, de garantizar que haya una coherencia, que haya una producción de conocimiento juiciosa teniendo en cuenta los alcances que tiene una tesis de maestría” (DEO2, universidad privada). En la misma dirección, el docente DEO3 también señala que el estímulo es muy importante: “yo creo que de un tutor debe ser estimular, estimular, es decir, poner a la persona a que busque, a que piense, a que critique, a que sintetice, a que produzca información nueva, pero respetándole su individualidad” (DEO3, universidad privada). A partir de sus discursos, el rol del director se construye como aquel que anima, empodera y orienta durante las etapas de la formación al estudiante. El apoyo de los(as) directores(as) hace que conocimientos propios de la disciplina, práctica, experiencia investigativa —conocimientos tácitos— moldeen los trabajos de los tesisas, a fin de que puedan continuar de modo independiente.

Un segundo aspecto recurrente en los discursos de los docentes es la necesidad de motivación para realizar un buen acompañamiento. Dos de ellos expresan:

Uno como tutor de una tesis, *lo primero tal vez y lo más importante, es estimular al estudiante* para que él produzca, respetar su individualidad, respetar su estilo, respetar sus ideas, pero guiarlo en aquellas cosas en las que puede mejorar (DEO3, universidad privada).

Entonces *el papel del profesor es montar un andamio* como cuando se está haciendo una construcción; se hace un andamio, se va armando el edificio y solamente hasta que el edificio esté completamente hecho es cuando se retira el andamio (DMO2, universidad pública)

En este sentido, se observa que hay una postura proclive a asumir el rol de la dirección de la tesis como un acompañante constante, que sirve de *andamio* y estimula al tesista en su proceso formativo en distintas dimensiones, como la conceptual–disciplinar, la lingüística y la metodológica. Aquí, la metáfora del andamio puede ser entendida como una imagen que nos lleva a los presupuestos de la teoría sociocultural de aprendizaje vigotskyana, por un lado, y, por otro, también a la acción concreta de un andamio que sirve de apoyo incondicional y sólido durante una construcción que hacen otros sujetos, implicación muy dicente hacia el acompañamiento.

Acompañar la construcción de escritos en posgrado implica apoyar un proceso formativo que requiere una apropiación conceptual, metodológica y discursiva (Carlino, 2005a, 2013; Zavala, 2011) que puede generar muchos conflictos individuales, o en la relación con el director. Al abordar las implicaciones de acompañar la escritura investigativa en posgrado, los docentes señalaron que muchas veces hay diferencias en la percepción sobre la escritura de directores y tesistas, la cual deriva en tensiones, negociaciones y, en algunos casos, en la evasión de los estudiantes, lo cual genera lo que llaman algunos autores “todo excepto la tesis” (*All but thesis*) (Carlino, 2005b; Hernández–Zamora, 2009).

El acceso a las prácticas letradas del ámbito universitario provoca una serie de tensiones en muchos estudiantes (Zavala, 2009; Zavala y Córdoba, 2010). En el posgrado, los docentes destacan que hay muchos retos que se presentan en este proceso de acompañar la formación en

investigación; la estructura de la oración, la lógica de la argumentación, el manejo de las convenciones y normas (como APA, Vancouver y otras), la construcción del problema y el marco teórico, son algunas de las señaladas por los docentes entrevistados. Uno de ellos describe el problema de la siguiente forma:

Hay un tema, y es que muchos estudiantes llegan pensando que si hay investigación ya es un problema de investigación, y pues hay una gran distancia entre tener una idea de investigación y tener ya un objeto construido de manera formal; lo segundo, que hay muchas investigaciones que parten, llamémoslo, de *slogan*, de la pedagogía de moda, entonces, por ejemplo, el tema de las nuevas tecnologías; entonces, como las nuevas tecnologías están allí y todos hablan de eso, y que los profesores llegan a aprender más tecnologías y no sé qué, y que las aplicaciones... entonces ese es el tema; entonces, *de antemano los temas quedan como reducidos a lo de moda, ¿no?* Y, pues eso implica un problema porque parte de supuestos, porque reducen al investigador a cuestiones que son más que coyunturales, que son superficiales de los objetos de investigación (DM01, universidad privada).

El docente distingue que en el ámbito de la formulación del problema se desplaza de lo lingüístico hacia lo discursivo. En esta línea, el docente señala que estos retos no están anclados en el nivel superficial de la lengua sino en el ámbito discursivo y teórico, pues, “más allá de problemas ortográficos, eso que le faltó una tilde, bueno... pero el problema es de plantear la idea, de que no la pueden aterrizar, no la pueden escribir, o que la escriben pero en el párrafo no queda clara porque no usó conectores, porque no puso un punto aparte o porque hizo un párrafo con tres ideas principales... Entonces ese tipo de problemas también se perciben permanentemente” (DM01, universidad privada).

De igual manera, entre las dificultades más recurrentes están: centrarse en temas de moda o coyunturales, no delimitar el problema, tener poco dominio disciplinar o de las convenciones de la escritura académica. Estos aspectos, que parecen muy lingüísticos, pero de fondo están anclados a aspectos de identidad, epistemología y poder.

La relación de pertenencia del tesista que se logra construir con la comunidad académica de su disciplina, o la identidad disciplinar, se refleja en la manera en que domina los aspectos teórico-metodológicos del campo, la agenda de debates y los modos orales y escritos de comunicar la ciencia. En esta dirección, esta pertenencia se consolida con una mayor participación en espacios de construcción de conocimiento del campo, ejercicio que fomenta una mayor apropiación de estos discursos y, en consecuencia, de sus modos de decir y hacer (Sito, 2018). Dichos elementos indican que “es importante que nos demos cuenta de que la lectura y la escritura no solo están conectadas con formas particulares de creer, valorar y sentir”, ya que efectivamente se relaciona con ello; pero podemos pensar también en cómo los modos de producción científica van configurando unas “formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales, y con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos” (Zavala y Córdova, 2010, p.132).

Estas concepciones de la escritura en investigación pueden provocar tensiones en el proceso formativo posgradual, lo que puede ser derivado de las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 1999). En estos casos, se puede observar que una mayor participación en la vida académica (con sus producciones y escritos) puede permitir un contacto más cotidiano con las prácticas escriturales de su campo disciplinar, como nos explica la docente de educación:

A mí me parece que la escritura es un aspecto fundamental en la investigación desde el principio, no solo en la escritura del reporte final, y lo digo particularmente porque tú sabes el enfoque que yo hago: la etnografía; la etnografía es escribir. Y básicamente la etnografía implica un ejercicio de escritura permanente y constante durante todo el proceso. Y eso les cuesta muchísimo a los estudiantes; yo creo que es una de las mayores dificultades, desde pensar en cómo escribir un diario de campo, y ser juiciosos y rigurosos con el diario de campo; creo que no hay, que al principio no hay una valoración suficiente de lo que implica el ejercicio de escritura, porque la escritura no solo representa en un informe final lo que se encontró, sino que es un ejercicio que me permite, además, estar reflexionando

sobre lo que va pasando durante la investigación. Entonces, yo creo que todos padecemos mucho la escritura del informe final de los estudiantes, pero, adicionalmente a eso, yo pienso que debemos iniciar el ejercicio de escritura en otros momentos y en otras fases de la investigación también (DE04, universidad privada).

La descripción de la profesora de educación revela un proceso escritural que es constante en su campo formativo, puesto que se evidencia “no solo en la escritura del reporte final” sino más bien durante toda la investigación en la elaboración de diarios de campo a lo largo de la investigación. En este testimonio, es importante señalar cómo hay otras textualidades que se despliegan durante la formación para llegar a la composición del informe final. La docente advierte también que muchas veces el estudiante no tiene claridad sobre el carácter epistémico que está implicado en la escritura académica, pues, como lo expresa ella, este es “un ejercicio que me permite, además, estar reflexionando sobre lo que va pasando durante la investigación”. La reflexividad es destacada y la escritura permite que emerja en los distintos momentos, desde la formulación del problema e hipótesis hasta la consolidación del trabajo de campo, los hallazgos y la discusión.

Este proceso de construcción de prácticas escriturales en investigación no siempre es tan colectivo. En educación, otro docente resalta cómo la escritura en posgrado es clave, y que su construcción depende mucho del acompañamiento de quien dirige su tesis:

Y ese trabajo es solitario para hacer el trabajo de investigación; y en el caso del doctorado ese espacio es casi del 50%. Por ejemplo, en el doctorado de la Universidad de Antioquia, ese espacio es casi el 90%; el estudiante de doctorado de nuestra facultad solamente tiene dos asignaturas en donde se puede ver con otros estudiantes que están en los dos primeros semestres, pero todo el 90% es el estudiante con su tutor haciendo la tesis de doctorado (DE05, universidad pública).

Según el profesor, este diseño de posgrado está centrado en el encuentro constante entre director-tesista. Y, de estas formas de trabajo entre pares, se van derivando algunos elementos que se desglosan para *el*

acompañamiento. En el diseño de su programa doctoral, hay una concentración de un trabajo en diada entre tutor–estudiantes que limita el intercambio de estos últimos con otros colegas de su programa o de la maestría. En su caso, señala que él prefiere recibir estudiantes más experimentados, dado que en general tienen mayor claridad temática y dominio escritural. Se sugiere, entonces, que acoger aquellos con poco dominio escritural, en un programa para el cual la escritura es central en la conformación del doctorado (o maestría), puede ser muy desgastante para quien acompaña. Desde una visión sociocultural de aprendizaje (Frisancho et al., 2017), también se plantearían muchas inquietudes frente a este diseño tan centrado en la dirección de tesis, y menos en la interacción con la comunidad académica del mismo programa de posgrado del tesista, puesto que esto limitaría en principio una mayor participación en prácticas letradas académicas con distintos actores sociales.

No obstante, como se ha argumentado, para la consolidación de una comunidad académica sí habría que propiciar escenarios de diálogo, crítica e interacción entre los tesistas, que les permitan fortalecer su identidad a través de la exposición y divulgación de los avances en escenarios como coloquios. En efecto, las identidades académicas se promulgan mediante modelos comunes de lo que significa ser un investigador: independiente y autónomo, lograr confianza y posicionamiento en el campo, y tener la capacidad de “pensar, actuar y desarrollar su propia voz investigadora” (Castelló et al., 2013, p.445); es decir, el tesista en su proceso formativo también está aprendiendo a difundir los resultados de su investigación en diferentes escenarios divulgativos, y el director puede ser un puente conector con prácticas que le permitan avanzar en dicho propósito.

Al reflexionar sobre el acompañamiento y la escritura en el posgrado, la experticia y la experiencia en la escritura académica de la persona que dirige el trabajo es vista como algo relevante en las entrevistas. El docente DMO1, por ejemplo, advierte que una forma de sortear estos conocimientos implicados en la tutoría está relacionada con la experiencia escritural de la persona que dirige la tesis. Como señala el profesor de medicina:

ojalá uno diera siempre con tutores que escriben permanentemente, porque esa experiencia de la escritura [del director] pues da claves, y como qué dificultades tiene uno, cómo las sortea, y qué dificultades puede tener mi estudiante y cómo puede sortearlas él a partir de mi experiencia, ¿no? (DM01, universidad privada).

En esa medida, es justo su experiencia como escritor/a e investigador/a, o con la escritura en la investigación, lo que podría explicitar al estudiante cómo funcionan las convenciones del uso del lenguaje en el ámbito académico. Al participar de esta esfera de la actividad humana (Bajtín, 2003) y conocer las reglas del juego, podría usar este conocimiento para formar investigadores y ofrecer herramientas prácticas para la divulgación académica oral y escrita. Este recurso experiencial es recurrente en las entrevistas, como lo ilustra otra docente:

la misma escritura es un ejercicio investigativo, es lo que le permite a uno comenzar a producir conocimiento nuevo; y lo digo por la experiencia como investigadora también; o sea, hay cosas de las que uno no se da cuenta estando en campo hasta que las escribe, porque es la escritura la que le permite a uno como ver ese espejo de lo que está sucediendo, y yo insisto mucho en eso con los estudiantes (DE04, universidad privada).

La docente valora la escritura desde su experiencia en investigación, y cuando expresa a los estudiantes su importancia, lo hace retomando su caso. Ella resalta: “hay cosas de las que uno no se da cuenta estando en campo hasta que las escribe”, lo que ilustra el rol de creación de conocimiento que el ejercicio le permite, a través de la recolección de datos empíricos. Así, su ejemplo muestra cómo la escritura investigativa articula las dimensiones de dominio teórico, metodológicas y de construcción de conocimiento de la disciplina. Aprender estas formas de escritura de la disciplina afianzan la identidad profesional e investigativa, como señala la docente, y es necesaria durante la formación posgradual, debido a que, como ella reitera: “yo insisto mucho en eso con los estudiantes”.

En síntesis, el acompañamiento en la formación de estudiantes de posgrado fue descrito por algunos docentes como una construcción de un par científico:

la co-construcción del colega científico, en el plano de ver que *se trata de dos personas, pues, que posiblemente uno tenga un nivel académico mayor y tiene la función del profesor, pero el otro es una persona, que son colegas* y que está avanzando; esa relación también, digamos, pues es muy importante, ¿no? También que *el otro lo vea cercano y que el profesor tenga la capacidad también de ponerse en los zapatos del otro y de reconocer también los esfuerzos* porque cada estudiante tiene diferente nivel de desarrollo, pero *es importante también ir reconociendo sus esfuerzos* (DM02, universidad pública).

La postura relacional más respetuosa propuesta por los docentes DE04 y DM02 se inscribe en la co-construcción a través de un trabajo cooperativo entre pares en la comunidad académica. Esta apuesta también resuena a una búsqueda de principios más horizontales para este diálogo que se construye en la diada tutor/a-tesista. Estas posturas se reflejan en las formas de nombrar el acompañamiento y la tutoría en posgrado en lenguas anglosajonas, como *adviser*, o supervisor o consejero; en lengua hispánica se llaman dirección o asesoría de tesis, y en portugués se llama orientación del trabajo. Es decir, este acompañamiento es visto como un lugar de aconsejar, supervisar, acompañar, dirigir, asesorar u orientar, y cada uno con grados de implicación e intervención distintas en el proceso, que pasa por una negociación entre estudiantes y su docente, o comité director de tesis. Una mirada hacia el acompañamiento de escritura en posgrado que propone “estar junto a” o “ir en compañía de” un experto en el campo de conocimiento que se investiga. Estos aspectos podrían tener lugar en un plan de formación para la dirección de tesis en el posgrado, que se enriquecen con algunas estrategias descritas por los docentes entrevistados.

Los modos de acompañar a tesis de posgrados

El acompañamiento del director derivará en un proceso de formación posgradual, cuyo producto es la *tesis*, aproximadamente entre 24 meses (para la maestría) a 48 meses (para el doctorado). Esto requiere pensar ciertas estrategias formativas, dado que es un periodo que implica que el estudiante se posicione frente a su marco disciplinar e, igualmente, sincronice los saberes que le aporta el posgrado en su proceso investigativo y profesional; de ahí el rol fundamental del tutor. Sin embargo, en la práctica, Molina (2019) advierte la falta de políticas de formación de directores(as) de tesis; si bien se reconoce en la literatura la importancia del tema, es necesario ampliar el espectro de formación en torno a la dirección de tesis en posgrado, en el cual se tendrían en cuenta algunas características como: el saber conceptual y metodológico, la experticia en el trabajo de campo, la capacidad analítica y crítica frente a la escritura del tesista, etcétera.

En este sentido, este apartado se centrará en los modos de acompañar a tesis y la construcción de la tesis en el posgrado declarados por directores/as en su práctica pedagógica o sus instituciones, con el fin de identificar algunas propuestas de buenas prácticas para el acompañamiento en posgrado. Para ello, se profundiza en las entrevistas a partir de una pregunta por las acciones que los docentes entrevistados describen e identifican en sus propias prácticas pedagógicas, que aportan en la formación del nuevo investigador(a), o por lo menos alguien con más herramientas epistemológicas, metodológicas y discursivas para comprender y analizar fenómenos de su área de conocimiento.

Las estrategias formativas que despliegan docentes para el acompañamiento en el posgrado están directamente relacionadas con prácticas acogedoras y vinculantes de estos investigadores en el campo científico. Muchas de las preguntas por este tema están en el campo de la permanencia estudiantil y la literacidad disciplinar (Moreno-Mosquera, 2019; Sito et al., 2019). Esta parte del análisis se orientó por la siguiente pregunta: ¿qué hacen los asesores de tesis en este proceso de acompañar, en aras de recibir-insertar a los novatos en la nueva comunidad académica?

La respuesta a esta indagación será presentada en tres ejes que emergieron de la lectura de los datos, a partir del análisis de contenido inductivo que se hizo. El primer eje, *Asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación*, está enfocado en la motivación y un ejemplo de guía creada para la retroalimentación entre director-tesista, que ayuda a explicitar la ruta de formación y a realizar la planeación de actividades en equipo. En el segundo eje, *Apropiación del tema mediado por espacios de socialización con la comunidad científica de su área*, se aborda un dispositivo que fue reiterado en las entrevistas: el seminario como espacio de encuentro con la comunidad académica, lo que fomenta la participación en la práctica letrada académica de referatos y retroalimentación (Colombo, 2017). El tercer eje, *Buenas relaciones interpersonales*, en el cual se abordarán dos elementos: la implicación del tutor y las afectaciones de la tesis y la parte emocional.

Las entrevistas con los docentes fueron dando pistas sobre qué estrategias desarrollan para el acompañamiento de la construcción de la tesis en el posgrado. La formación del par investigador requiere un proceso dialógico, explícito y consciente entre todos los actores implicados. Para ello, los docentes señalan la importancia de realizar un asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación, que pueda ubicar al estudiante en sus retos, compromisos y su ruta de formación.

El ejemplo que ilustra esta estrategia es la construcción de una guía para la evaluación del proceso, desarrollada por el docente DMO2. Su experiencia en la creación de un protocolo evaluativo le tomó un largo tiempo y permitió un diálogo con el docente de educación para sistematizar y mejorar la estrategia. Sobre la experiencia, el profesor señala que la rúbrica es un encuentro reflexivo para una coevaluación, como dispositivo de transformación de la práctica docente. Al pensar el posgrado como un espacio de formación de profesores universitarios, se resalta que este estilo de guía favorecería la formación de directores de tesis, la misma invitación que plantea Molina (2019).

La rúbrica llamada SIGA —el sistema integrado para guiar el aprendizaje— fue creada por el profesor DMO2 como respuesta a una mala experiencia como director de tesis. Así que, fue el fracaso en este ejer-

cicio lo que le motivó a estudiarlo y crear estrategias para formarse y formar de mejor manera a sus pares científicos. En el informe final de sistematización de su experiencia, el profesor describe la guía como: “la rúbrica es la carta de navegación para que el estudiante de posgrado haga la travesía de su formación de la mano del tutor, quien está ahí para acompañarlo” (Soto-Lombana et al., 2021, p.1). En esta apuesta de acompañamiento, hay una búsqueda por ir dando mayor autonomía al tesista, dado que para los investigadores es importante que “el timón sea tomado por el propio joven investigador, este es el objetivo final” (Soto-Lombana et al., 2021, p.1). Su estructura contempla tres dimensiones que orientarán los procesos de formación, andamiaje y co-construcción en la tutoría con el colega científico o investigador: 1) la dimensión cognitiva-metacognitiva, 2) la dimensión ético-emocional-social, y 3) la dimensión comunicativa.

En este sentido, la rúbrica promueve una ruptura de las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 1999) y explicita el lugar del director de tesis en este proceso formativo. Además, la rúbrica es una invitación para generar, entre tesistas y directores, espacios de auto, hetero y coevaluación que permiten una mayor claridad sobre el proceso mismo de formación. De este modo, permite “enfaticar el tipo relación dialógica sin dispositivos de poder evaluativo que debe permear a esta interacción, porque además el estudiante tiene la posibilidad de definir la mitad de su calificación” (Soto-Lombana et al., 2021, p.3) fundamental para la formación del colega científico. La SIGA fue creada para fomentar un acompañamiento horizontal, dialógico y reflexivo, que abra espacios de retroalimentación más conscientes. En esta dirección, termina promoviendo una crítica a la perspectiva deficitaria que da base al diseño de educación en posgrado.

Además de la guía, la retroalimentación y la explicitud en la planeación también están presentes en el discurso de docentes para identificar espacios de orientación concretos. Otro director de educación señala la pertinencia de acompañar a los tesistas:

creo que *la compañía* es importante, y yo creo que tiene que haber un compromiso muy serio de parte del director de una tesis o de un trabajo de grado, porque algunas personas, lo que hacen es decirle

a la persona: “váyase, venga en ocho días y me trae un plan”, pero no le dice qué debe hacer; y, cuando lo revisan, lo revisan superficialmente, digamos, aspectos metodológicos, pero no le han hecho una asignación con una orientación, y *yo creo que es muy importante ese estilo de ponerles trabajos concretos*; no son trabajos, sino *darles una orientación para que trabajen, pero orientación concreta y dejarlos volar; pero una vez que vuelen con su resultado, evaluar lo que hicieron, así que ellos van*, tienen una meta precisa, tienen una fecha precisa, así que tienen que producir, y cuando llegan tienen una *retroalimentación* inmediata de cómo está lo que están haciendo, si les está funcionando, si sirve o no sirve, si van por el camino correcto y aprenden de metodología, aprenden del aspecto temático y aprenden de redacción y la presentación; muchas personas, y lo veo en mi departamento, muchas personas no hacen así la dirección de tesis. A veces se reúnen una vez al mes y el estudiante trabaja solo durante un mes, y él busca solito y reúne, escribe, y llega y presenta y a veces le destruyen lo que hizo y lo mandan a que lo vuelva a hacer, pero no le dan buena retroalimentación (DEO3, universidad privada).

El docente es enfático en la necesidad de dar una orientación clara y concreta: “creo que es muy importante ese estilo de ponerles trabajos concretos”, “darles una orientación”, “evaluar lo que hicieron”. También señala el lugar del acompañamiento, dado que este se efectuaría por medio de una “retroalimentación inmediata”, que implica tener interlocución regular entre director y tesista. Estos encuentros permiten al director acompañar el proceso de tesis, sus debilidades y fortalezas, su avance en el plan de trabajo y la necesidad (o no) de reorientar los acuerdos. Al final del fragmento, DEO3 critica asesorías que priman por una soledad del estudiante.

Para finalizar este eje, se destaca la presencia de una práctica formativa explícita —sea por medio de una guía, sea por medio de una orientación concreta— como estrategias de acompañamiento permite al estudiante: i) reconocer el rol que podría ocupar a futuro, como director de otros tesis; ii) identificar debilidades y fortalezas en su propio proceso y, así, crea condiciones para una formación reflexiva;

iii) simular roles comunes en la práctica letrada académica: director de tesis, formador, arbitro, consejero, etcétera.

En el segundo eje, la *Apropiación del lenguaje académico por espacios de socialización con la comunidad científica de su área*, abordamos dos estrategias que se generan: los seminarios y las reuniones de grupos de investigación para revisión de avances.

La estrategia de seminarios estuvo presente tanto en medicina como en educación. El seminario es un escenario de carácter formativo en el cual investigadores profesionales y en formación socializan sus avances de investigación frente a la comunidad académica de su disciplina para un debate. El objetivo es socializar su trabajo para escuchar retroalimentación, comentarios y fortalecer la formación de quienes participan. En el caso de medicina, el profesor señala que el programa garantiza un espacio de comunidad académica:

Y el último aspecto de lo que hacemos, pues, de los consejos que creo que vale la pena tener en cuenta, es que tenemos siempre *una reunión en la que todos los profesores del área, todos los profesores de la maestría o del doctorado nos reunimos todos los viernes, y los viernes, uno de los estudiantes presenta su producto en la etapa en la que va. Eso está según un esquema, entonces él tiene que presentar la pre-propuesta en público, y tiene que ser aprobada antes de que siga adelante. Una vez que se le aprueba, se le pone un nuevo plazo para que presente el protocolo y tiene que ser presentado, defendido y aprobado; y una vez que lo aprueba, puede empezar a trabajar. Esas tres reuniones son muy útiles porque están todos los profesores del departamento y están los otros estudiantes; entonces, el estudiante presenta su trabajo y puede recibir retroalimentación de sus compañeros de maestría y de los otros profesores; entonces, se enriquece más porque no es solamente el tutor, o los tutores, si tiene dos o tres, sino todos los demás profesores y sus propios compañeros (DM01, universidad privada).*

El seminario descrito consiste en un encuentro regular semanal, en el cual “uno de los estudiantes presenta su producto en la etapa en la que va” a un foro ampliado, dado que “están todos los profesores del

departamento y están los otros estudiantes”. En este espacio, se pretende que el tesista que presenta sus avances reciba aportes y contribuciones para avanzar en su propuesta. En este caso, el docente señala que también es un espacio con carácter evaluativo, y el foro aprueba (o no) el avance socializado. Este tipo de proceso formativo favorece que el estudiante perfeccione su competencia escritora y tenga claridades sobre cómo presentar información en el ámbito de conocimiento en que se inscribe.

El otro ejemplo de seminarios entre comunidades disciplinares fue narrado por el docente, que señala que conoce una experiencia muy juiciosa entre sus colegas de educación matemática. Este equipo sostiene un encuentro regular que les fomenta la consolidación de comunidad académica:

Los únicos que conozco ahí, que hacen un trabajo [que] me parece muy juicioso son los matemáticos, porque la línea de educación matemática *son como cuatro grupos de investigación; los cuatro religiosamente se reúnen en un taller y se reúnen todos los estudiantes y todos los profesores, y ellos prepararan una agenda y actúan como comunidad*. Pero, en general, los grupos son tantos profesores, tantas líneas y, entonces, un estudiante ingresó a un grupo determinado, pero a trabajar con ese profesor, pero no con el grupo. Entonces, ese tema del taller de tesis,² de taller de doctorado, en alguna forma se cubría con lo que llamaríamos nosotros el seminario permanente; era un espacio semestral en donde se reúnen los estudiantes para socializar sus temas de tesis (DMO5, universidad pública).

Este seminario ocurre con más regularidad, y no es descrito con un carácter evaluativo, pero se acerca al primero, al mantener un foro ampliado entre el equipo docente y estudiantil del programa, a fin de fomentar la socialización de avances y la conversación sobre la producción de grupos de investigación. Al considerar los tiempos del

2. Sobre este concepto, se puede ver más la obra de Lillis (1999) y sus desdoblamientos en Sito y Kleiman (2017).

semestre, el encuentro semestral se acoge bien a la agenda universitaria. Estos encuentros permiten un ejercicio de explicitar las *prácticas veladas* de la institución, en especial aquellas más misteriosas para quienes apenas llegan (o regresan) a este espacio. Es una estrategia muy relevante en la trayectoria formativa en la universidad, en la medida que posibilita socializar el debate del área y acompañar las preguntas actuales del campo a partir de los trabajos de los mismos grupos; además, permite generar una participación más protagónica a nuevos integrantes de la comunidad académica.

Dentro del seminario de medicina, el docente comenta sobre una reforma curricular realizada en las especialidades médicas de la facultad cuyo objetivo fue aclarar mejor el proceso y las textualidades implicadas en la formación. Con ello, se definieron los textos que serían objeto de socialización según el nivel del estudiante: primer año, estado del arte; segundo año, planteamiento del problema; y, tercer año, análisis e la información. Así, al final de los tres años, el posgraduado tendría material para sustentar. Según el docente:

Entonces, *revisión sistemática de la literatura, el primer año*; en el segundo año, tiene que, con la base de esa revisión que hizo, tienen que *producir un protocolo de investigación con todos los detalles*; entonces, tienen que tener escogida su idea, haber escogido el diseño, cuáles son las variables que va a evaluar, cómo van a hacer el análisis, todo eso; y el segundo año van a trabajar en ese protocolo que tiene que quedar listo cuando termine el segundo año; y *en el tercer año* tienen que *ejecutar el protocolo y producir resultados* (DM01, universidad privada).

La segunda estrategia es la realización de reuniones de grupos de investigación para la revisión de avances de tesis. La docente describe su experiencia doctoral en espacios de escrutinio público de sus escritos:

en *mi doctorado* sí teníamos nosotros unos encuentros, unos seminarios como de línea, digamos, como de trabajo en el que teníamos que leer los trabajos de los demás y, digamos, la escritura como un

componente; además, *eran unas retroalimentaciones muy juiciosas de todos*, sí, como diciendo: “esta idea no está clara, esto faltó desarrollar, cómo se articula esta teoría con esto”. Entonces, eran realmente unas sesiones muy juiciosas de revisión por parte de todos. En cada seminario éramos más o menos ocho, diez, doce personas, digamos, como el que más tendría. Como ocho, pero en cada sesión leíamos el trabajo de alguien, pero no era solo que lo presentara en un Power Point, sí, que eso es lo que volvemos a eso, es que uno, *yo creo que hace falta mucho esta mayor rigurosidad con la escritura*; porque no es lo mismo, sino, un documento que a 10–15 páginas, lo que fuera, y todos lo teníamos que leer (DEO4, universidad privada).

La participación, de forma regular en seminarios para presentación o escucha de avances de investigación en su área permite al tesista reconocer los modos de hacer investigación en el campo, ampliando su dominio conceptual y metodológico, a la vez que apropiarse de los modos de decir en su campo. De esta forma, la participación en prácticas letradas académicas propias del área promueve de forma gradual una construcción de su identidad como investigador(as) del área.

Ese proceso de construcción identitario es atravesado por el lenguaje, y se realiza en articulación con los modos de acompañamiento que recibe del director de tesis. Como se señala en la literatura del tema, el director de tesis —incluso por el tiempo de acompañamiento más próximo— puede ser una persona que acompaña, apoya y escucha al tesista. Así que *los aspectos emocionales e interpersonales* —el tercer eje que se aborda— ganan mucho lugar en este proceso formativo.

Como señala la docente DEO4, “hay días que son de tutoría y otros días son de terapia”, pues, de hecho, acompañar a la escritura de una tesis en posgrado implica cuidar de la salud mental y física del tesista. Esto no significa que seremos su psicólogo, pero sí que es importante cuidar para mantener buenas relaciones interpersonales entre directores y tesistas. Para algunos docentes, el proceso de construcción de tesis provoca muchas ansiedades, frustraciones, de modo que afecta de manera negativa la autoestima del tesista. Ella misma explica:

la autoestima también de los estudiantes, que como te digo, nosotras mismas lo hemos sufrido; o sea, yo recuerdo en mi tesis doctoral salir con las páginas así llenas de observaciones y sintiendo que no iba a poder y que, digamos, toda esta sensación, y porque la escritura no es fácil, ¿no? No es fácil porque implica demasiadas... yo siento que implica demasiados asuntos, y cuando uno está haciendo una tesis, *está lo emocional, además de que es la tesis y que tienes que hacer un trabajo como tan importante*; a veces uno escribe un documento para otra cosa, y lo escribe así como sin pensarlo mucho y sale bien; pero cuando es la tesis, es como que hay un peso adicional a esa escritura y eso lo sienten los estudiantes. Entonces, esa estudiante, por ejemplo, con la que yo te decía que había muchos problemas, me decía: “profe, póngame tres, no importan, a mí no me importa que quede mal escrita, sí, a mí me importa es pasar, yo ya no quiero saber nada más de esto” (DEO4, universidad privada).

Su narrativa hace énfasis en las tensiones que emergen en este proceso de escribir, recibir retroalimentación y reescribir. Algunos tesisistas se ponen nerviosos, cansados y se desaniman, al punto de abandonar su posgrado; de ahí la importancia de pensar la pedagogía de la dirección de tesis en posgrado.

Para el docente DMO1, es conveniente asumir, desde el inicio del proceso, que puede incidir esta parte afectiva y emocional en el desarrollo de la tesis y, por lo tanto, como señala el docente, es importante:

que el estudiante se dé cuenta que investigar pasa también por ese campo emocional, o sea, que uno no investiga como sujeto únicamente desde el campo disciplinar, sino que también investiga como sujeto anclado en su propia corporalidad, en su propia significación y sentido histórico, y que eso implica también un ejercicio de ubicar desde dónde se coloca como sujeto y así, también, cómo lee la realidad, ¿no? (DMO1, universidad privada).

Asumir la presencia del cuerpo en la investigación es parte de concebir la orientación en posgrado como un proceso pedagógico: hay un sujeto, con su historia, sus prácticas y saberes, que necesita asesoría para avanzar en su formación. Así que esta dimensión emocional puede ser contemplada como parte del acompañamiento. Sin embargo, también las miradas de las disciplinas terminan por sesgar estas comprensiones de los sujetos, la formación y el aprendizaje, lo que termina por entender el acompañamiento como algo técnico, que involucra apenas una transmisión de saberes conceptuales y metodológicos del área.

La apuesta de este texto, alineado a las voces de los maestros y las maestras participantes, es explorar la dimensión pedagógica de la escritura en el posgrado para pensar el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a), y en este propósito es importante finalizar por el aspecto menos explorado, que fue la implicación del tutor. Algunos de los docentes señalaron el compromiso que se requiere para orientar, así como la relevancia de un acompañamiento constante, articulado a una buena interacción con el tesista, debido a que, como afirma el docente DEO3: “yo creo que el fundamento está, primero, en tener buena relación con la persona y por eso yo insisto mucho en que la parte más importante es la parte personal del individuo”. Cuando pasamos a poner la atención en la relación entre y la parte personal de los cuerpos implicados en este proceso formativo, emerge la preocupación con el nivel de compromiso que tenemos en la dirección de tesis: “creo que *la compañía* es importante y yo creo que tiene que haber *un compromiso* muy serio de parte del director de una tesis o de un trabajo de grado” (DEO3, universidad privada).

Este acompañamiento se comprende en la práctica, no se separa el aprendizaje de la participación en las prácticas sociales de dichas comunidades. En esa medida: esa medida:

El aprendizaje no se materializa como un objetivo extraño o como una categoría especial de actividad o membresía [...] la práctica no es simplemente un contexto para aprender algo más. El compromiso en la práctica, en su complejidad multidimensional que se despliega, es tanto el escenario como el objeto, la ruta y el destino. Lo que aprenden no es un tema estático, sino el proceso mismo de

estar comprometido y participar en el desarrollo de una práctica continua (Wenger, 1998, p.95).

Lo planteado por los entrevistados acerca de crear estrategias pedagógicas que busquen comprometer y enculturar a los tesisistas en prácticas que conectan la escritura y la investigación, resultan fundamentales. El hecho de que como comunidad académica tengan la preocupación de generar directrices de revisión de los textos que producen, guías de lectura crítica y protocolos, evidencia la importancia que le atribuyen a las prácticas de literacidad disciplinar en el caso de DM01, DM02 y DE05.

De igual forma, es muy revelador que también se refieran a la parte emocional (DE04, DE05 y DM01), dado que, a través de la retroalimentación y la crítica, se puede apoyar al tesisista en la co-construcción del texto, hacerlo consciente de sus fortalezas y debilidades, es decir, un ejercicio que lo puede ayudar en su proceso de autorregulación de la escritura; así como en volver el proceso más llevadero y evitar momentos de alta ansiedad y angustia que terminen por provocar bloqueos en el proceso escritural de los tesisistas. Los comentarios del director, la revisión entre pares y la discusión beneficia a los estudiantes, ayudándoles a verbalizar su pensamiento interno reflexivo, fomentando la práctica reflexiva durante la escritura de la tesis.

LA DISCUSIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los fines de la dirección de tesis pueden variar, dependiendo de la institución, el profesor o la disciplina, pero, en común, se pretende facilitar el acceso de los estudiantes a la tradición de la cultura escrita científica. No obstante, como se ha argumentado, la pregunta por el acompañamiento y los medios de enseñanza del discurso académico no son sencillos de abordar, porque implican preguntarse ¿cómo es el vínculo entre el tesisista y el director? ¿cómo es la forma de interacción, interpretación, apoyo y crítica en el marco de la asesoría? En esta parte final, a partir de las voces de los entrevistados, quisimos resumir algunas estrategias que pueden ser orientadoras de la dirección de tesis y que, justamente, son planteadas por directores con larga experiencia.

Al analizar las entrevistas en clave del acompañamiento que hacen a estudiantes, nos concentramos en tres estrategias que evidenciaban la ruta de trabajo de los directores de tesis para realizar el acompañamiento a estudiantes de posgrado: *el asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación; la apropiación del tema mediado por espacios de socialización en la comunidad académica de su área; y las buenas relaciones interpersonales* en la asesoría.

Asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación

La mayoría de las funciones a las que se refieren los/las directores(as) de tesis coinciden con la formulación de Brown y Atkins (1988): los roles de director, crítico y asesor se declaran en las afirmaciones de los entrevistados. De igual manera, indicaron que adoptan diferentes roles de acuerdo con el tipo de formación, la etapa de la tesis y la disposición del estudiante. Sin embargo, no se planteó de forma directa que el director debía ejercer el rol de amigo en los términos de estos autores; es decir, mostrar “interés en asuntos no necesariamente académicos del estudiante” sino más en el plano de establecer lazos de confianza que le permitan al tesista ver sus avances y dificultades con objetividad, basados en un plan de trabajo concreto y adecuado al contexto social y profesional del tesista.

También los directores analizaron sus compromisos a lo largo de las diferentes etapas de la dirección, y, a pesar de que eran de disciplinas diferentes, se destacó la importancia de que el acompañamiento en la escritura pasa por reflexionar asuntos: epistemológicos, metodológicos, las relaciones interpersonales con los compañeros y los profesores de la línea de investigación, e incluso asuntos de su identidad disciplinar. Asimismo, destacaron el papel importante de la escritura, dado que es la que les permite evidenciar los saltos y las transformaciones en la manera en que estudiantes noveles se familiarizan con el proceso de realización de la tesis, articulando la investigación y la escritura.

Los directores también aportaron una clave importante en la conceptualización de la dirección de tesis como una práctica negociada

en la que se plantea la necesidad de establecer una agenda de trabajo; brindar asesoría oportuna; promover la participación en el aprendizaje y la comprensión de la toma de decisiones teórico-metodológicas; brindar herramientas (protocolos, guías, rúbricas, etc.) que les permitan orientar el acompañamiento; involucrar a los estudiantes en los compromisos de la investigación a través de la revisión entre pares, la socialización de los avances; proveer una estructura de la tesis articulada al proceso de investigación; plantearse metas a corto y mediano plazo; y, no menos importante, apoyarlos emocionalmente y establecer una buena comunicación interpersonal.

Apropiación del tema mediado por espacios de socialización en la comunidad académica de su área

La buena asesoría puede ser facilitada por docentes-investigadores(as) que posibilitan la apropiación, la comprensión y el involucramiento de los estudiantes en sus comunidades académicas. Precisamente, este capítulo planteó la necesidad de que los supervisores reflexionaran sobre sus prácticas mientras apuntan a sensibilizar sobre las diversas estrategias pedagógicas de dirección; en especial resultó interesante lo que aportaron los entrevistados en torno a la necesidad de espacios de socialización en los cuales los estudiantes fortalecen su agencia, identidad disciplinar y capacidad crítico-argumentativa.

Se explicó la importancia de que los seminarios, talleres, coloquios y demás escenarios de socialización de los avances contrarresten el aislamiento, la soledad y el bloqueo que puede darse en los(as) tesis, así como superar las visiones verticales de la dirección de tesis. Se trata de generar escenarios que favorezcan el diálogo y la crítica en contextos de discusión sobre la producción y los avances de estos(as); instancias necesarias que muchas veces desafían a los(as) estudiantes a discutir las problemáticas de investigación, los referentes teóricos y las decisiones metodológicas.

Otra estrategia que resaltaron fue la retroalimentación, dado que, al brindar comentarios concretos en lo que respecta a la redacción de tesis, se informa al estudiante sobre cómo realiza su trabajo, o qué dudas o expectativas tiene, qué avance o dificultad presenta, y le ayuda

a descubrir e incorporar aquellos saberes necesarios para continuar de manera adecuada la configuración del texto, la que incide evidentemente en la calidad de la tesis.

A partir de las voces de los entrevistados, queda abierta la idea de seguir explorando las prácticas institucionales de escritura académica que indaguen por preguntas sobre la identidad, la naturaleza de las convenciones dominantes y los procesos de enculturación en ellas. En ese sentido, habría que pensar desde los programas curriculares cómo propiciar escenarios de socialización que les permitan a los y las estudiantes exponer sus avances, así como espacios en los que puedan comentar, dar y recibir comentarios sobre lo que escriben, por ejemplo, talleres, círculos de escritura, campamentos de escritura, etc. Se trata de que los tesisistas se involucren en prácticas auténticas de revisión en las que identifiquen problemas de contenido, asuntos lingüísticos, discursivos y retóricos que se presentan en las trayectorias de los textos, para hacerlos más legibles y publicables.

Buenas relaciones interpersonales

Los directores reconocen la importancia de infundir confianza en sus estudiantes. Se enseña, pero a la vez se asume el papel de consejero, tener capacidad de escucha y de plantear críticas que aporten al desarrollo de la tesis. Mediante la clarificación de expectativas, y el establecimiento de una relación de confianza, se construye una buena relación en la que los estudiantes pueden sentirse cómodos al acercarse a sus directores para una variedad de cuestiones: formulación de preguntas, cronogramas, planeación del trabajo de campo, incluso para que, de un modo terapéutico, se dialogue sobre qué incide en el desempeño del tesisista.

Las relaciones de confianza se dan en el marco de la retroalimentación en la díada director(a)-tesisista, pero también en espacios de socialización frente a su comunidad académica, que les permite afianzarse en sus competencias orales y escritas, dado que, al recibir comentarios sobre los avances, se tiene la oportunidad de “ser y sentirse validado como quien hace una buena investigación es esencial para un investigador en formación, puede ser un factor que conduzca

y sostenga al doctorando en los momentos difíciles del doctorado” (Mantai, 2017, p.7). En efecto, el hecho de considerarse parte de una comunidad, permite al tesista involucrarse en prácticas y discursos propios de su disciplina, entender las dinámicas de la investigación y sentirse como investigador(a).

La aceptación y comprensión de los avances o los obstáculos en la escritura de la tesis, el generar vínculos con los pares y los expertos, se relaciona con el manejo de emociones, aspecto tan decisivo para que el tesista confíe en sí mismo, asimile las sugerencias, plantee dudas y se sienta inmerso en actividades propias de investigación conectadas a la escritura (trabajo de análisis crítico de lectura, discusión sobre trabajo de campo, recolección de información, aplicación de protocolos e instrumentos de la disciplina, uso e inclusión de referencias bibliográficas, por ejemplo). De acuerdo con los hallazgos, en la dirección de tesis es importante considerar aspectos referidos a mejorar la motivación, aumentar la confianza en la escritura académica, de crear, a través del diálogo y las relaciones interpersonales, el compromiso y promover una implicación más positiva en la redacción de tesis, a fin de dar forma a las identidades en la escritura académica, mejorar el razonamiento científico y las habilidades de escritura (Cameron et al., 2009; Dowd et al., 2015; Miedijensky y Lichtinger, 2016).

CONCLUSIONES

La dirección de tesis es un campo de indagación que puede aportar datos sobre estilos y modos de ejercer este acompañamiento, a fin de fortalecer los procesos de escritura en investigación. En este sentido, análisis que develen los modos de dirigir una tesis permiten tener conciencia del significado de estructurar la dirección de la investigación, más allá de una visión vertical, unidireccional e institucionalizada. En este capítulo, hemos intentado, a través de las voces de directores/as de tesis, plantear algunas orientaciones que pasan por lo humano, las estrategias pedagógicas para el acompañamiento y el fortalecimiento de vínculos que favorezcan el aprendizaje, la investigación y la generación de conocimiento.

Parte de este análisis instigó a cada director(a) a confrontar y tratar con sus prioridades, valores y capacidades personales y profesionales, incluyendo sus fortalezas, errores y fracasos. A partir de esto, se planteó que la dirección de tesis es una relación pedagógica que depende del contexto de aprendizaje, la disciplina, la institución, las relaciones interpersonales entre director(a), tesista y comunidad académica. Es evidente que las culturas organizacionales, las demandas de productividad académica y las prácticas de investigación de la universidad contemporánea requieren estudios que puedan visibilizar buenas prácticas de dirección, de modo que contribuyan a comprender el rol de quien(es) hace(n) la dirección de la tesis, los estilos de dirección, los requisitos académicos, administrativos e investigativos de asesores(as) en posgrado, de cara al fortalecimiento de comunidades de aprendizaje con incidencia en problemas sociales y en la formulación de políticas.

Si bien las estrategias planteadas por los directores en este capítulo, en áreas tan fundamentales como la educación y la medicina, no deben leerse como una lista categórica, sí reflejan el aprendizaje y la experticia de un grupo de especialistas que trabajan en contextos académicos y culturales específicos. Además del reconocimiento de la necesidad de fomentar una relación pedagógica con los(as) tesistas, a fin de que ello impacte en su identidad profesional y en sus prácticas de escritura, son resultados que pueden aportar al diseño de políticas para la formación de tutores de tesis en pre y posgrado.

REFERENCIAS

- Anderson, Ch., Day, K., y McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>
- Anderson, Ch., Day, K., y McLaughlin, P. (2008). Student perspectives on the dissertation process in a master's degree concerned with professional practice. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/01580370701841531>

- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., y Correa, C. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C., y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Bain, R. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in history textbooks and teachers. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00775.x>
- Bajtín, M. (2003). Os gêneros do discurso. En P. Bezerra (Trad.), *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). Maritns Fontes.
- Barnes, B.J., y Austin, A.E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>
- Bitchener, J., Basturkmen, H., y East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Brown, G., y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methuen.
- Caffarella, R., y Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Cameron, J., Nairn, K., y Higgins, J. (2009). Demystifying academic writing: Reflections on emotions, know-how, and academic identity. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03098260902734943>.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri

- existentes. *Educere. Tránsito de lo publicado*, 9(30), 415-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees), Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Research in the Teaching of Writing*, 47(4), 442-477.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164.
- De la Cruz Torres, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación. *Perfiles Educativos*, 35(140), 8-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156002>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012>
- Dowd, J.E., Connolly, M.P., Thompson, R.J., y Reynolds, J.A. (2015). Improved reasoning in undergraduate writing through structured workshops. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.978924>.
- East, M., Bitchener, J., y Basturkmen, H. (2012). What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The Students' Perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9, 1-16. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1263&context=jutlp>

- Fernández-Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo Press.
- Fernández-Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982015000200010&lng=es&tlng=es
- Franke, A., y Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070903402151>
- Freebody, P., y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Frisancho, S., Moreno, M.T., Ruiz, P., y Zavala, V. (Eds.) (2017). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Grant, B.M. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/01596300303042>
- Guerin, C., Kerr, H., y Green, I. (2015). Supervision pedagogies: Narratives from the field. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957271>
- Hernández-Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Hidalgo, C., y Passarella, V. (2009). Tesistas y directores: una relación compleja e irregular. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 74-102). Santiago Arcos.
- Hyland, K. (2011). The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *English for Specific Purposes*, 30, 286-297. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.04.004>
- Kumar, V., y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in efl writing from socio-cultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48, 201-213. <https://doi.org/10.1002/tesq.153>

- Li, Y., Hyland, F., y Hu, G. (2017). Prompting MEd students to engage with Academia and the professional world through feedback. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.02.005>
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Orgs.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 127–147). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/swll.8.13lil>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Mantai, L. (2017). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636–650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>
- Miedijensky, S., y Lichtinger, E. (2016). Seminar for master’s thesis projects: Promoting students’ self-regulation. *International Journal of Higher Education*, 5(4): 13–26. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p13>
- Mirzaee, A., y Hasrati, M. (2014). The role of written formative feedback in inducing non-formal learning among master’s students. *Teaching in Higher Education*, 19, 555–564. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880683>
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107.
- Molina, G. (2019). *Cómo desarrollar exitosamente una tesis doctoral*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Montes, M., y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(165), 162–178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es
- Moreno Mosquera, E. (2019). Escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala*, 24(2), 249–269. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>

- Moreno Mosquera, E., y Ochoa Sierra, L. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Morton, J., Storch, N., y Thompson, C. (2014). Feedback on writing in the supervision of postgraduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. *Journal of Academic Language and Learning*, 8, A24-A36. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/308>
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4, 24-38. <https://doi.org/10.1177/1469787403004001003>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, 24, 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21(2), 125-143. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00025-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00025-9)
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the Social Sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/13562510802602533>
- Pilcher, N. (2011). The UK postgraduate master's dissertation: An 'elusive chameleon'? *Teaching in Higher Education*, 16(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.530752>
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275398>
- Rodríguez, G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rosas, A.K., Flores, D., y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, cualidades personales y funciones. *Revista de Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
- Sito, L. (2018). Ensaïando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas

- e políticas de conocimiento. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 18(4), 821–852. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- Sito, L., y Kleiman, A.B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153–179. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n83/0120-4807-unih-83-00159.pdf>
- Sito, L., y Moreno Mosquera, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149–169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Sito, L., Vásquez-Ramírez, L.Y., y Méndez-Rendón, J.C. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala*, 24(2), 419–438. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Soto-Lombana, C., Gallego-Gómez, J.C., Lopera, T., y Mejía, L. (2021). *Informe final de proceso de sistematización de la experiencia. SIGA las tutorías en la co-construcción del colega científico*. Vicerrectoría de Docencia.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Valarino, E. (2000/1997). *Tesis a tiempo* (2a. ed.). Grupo Editorial Carnero.
- Vivas, D., Campodónico, I., y Bartolini, A. (2018). Tras los pasos de los directores de tesis de maestría. *Diálogos pedagógicos*, 16(31), 1–19. doi: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)01)
- Vloet, K., y Van Swet, J. (2010). ‘I can only learn in dialogue! Exploring professional identities in teacher education. *Journal Professional Development in Education*, 36(1–2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/19415250903457083>
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Xu, L. (2017). Written feedback in intercultural doctoral supervision: A case study. *Teaching in Higher Education*, 22(2), 239–55. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1237483>

- Zavala, V. (2009). “¿Quién está diciendo eso?”: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI/Crefal.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V., y Córdova, G. (Coords.) (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.