

LA TUTORÍA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Amparo Holguín Higuita y
María Alexandra Rendón Uribe (compiladoras)**

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas
(CIEP)



Cita	(Holguín Higueta & Rendón-Urbe 2026)
Referencia	Holguín Higueta, A. & Rendón-Urbe, M. A. (compiladoras) (2026). <i>La Tutoría Investigativa en la Educación Superior</i> . Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
Estilo APA 7 (2020)	

ISBN: [978-628-7850-35-4] (versión Digital)

Primera edición: [21/03/2026]

Impresión y terminación:

Otras publicaciones Universidad de Antioquia

Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Fondo de publicaciones

Facultad de Educación

© Universidad de Antioquia

Correo: ciepeducacion@udea.edu.co

https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/investigacion/publicaciones

Teléfono: 2195706

Dirección: calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 120

Hecho en Colombia / Made in Colombia

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia

Dedicatoria: A todos los estudiantes de posgrado que con sus trabajos aportan a la construcción de una mejor sociedad y a los docentes que desde su experiencia y compromiso acompañan como tutores los procesos de formación en investigación.

Contenido

PRÓLOGO. La Tutoría Investigativa: un ecosistema para la germinación y florecimiento del investigador en la educación superior	7
PREFACIO. Sobre el estado de la Tutoría Investigativa en la universidad	17
Tutoría Investigativa, estudiosidad y encuentro en el saber: desafíos para su fundamentación filosófica, antropológica y ética	23
Discursos de poder y sufrimiento en la Tutoría Investigativa. La Tutoría Investigativa: una práctica formativa en la Universidad Gabriela Mistral (2022-2025).....	37
De la Tutela Moral a la Tutoría Cívica: el liberalismo y la educación de las mujeres en Guadalajara durante el siglo XIX	69
El derecho fraterno y la función docente en la investigación formativa de la educación jurídica.....	87
Estado de la Tutoría Investigativa en dos posgrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia	105
Prácticas de Tutoría Investigativa en los posgrados de la Facultad de Odontología	121
Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la Tutoría Investigativa: el caso de una Facultad de Enfermería.....	129
Dialéctica de la Tutoría Investigativa en áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales en Educación Superior	141
Tutoría Investigativa. El caso de los programas de pregrado, maestría y doctorado en Derecho de la Universidad de Antioquia	157

La Tutoría Investigativa: una práctica relacional influyente en la formación de investigadores en la Facultad de Educación
.....165

El papel de la Tutoría Investigativa ante el desafío de reimaginar juntos nuestros futuros..... 179

PRÓLOGO

La Tutoría Investigativa: un ecosistema para la germinación y florecimiento del investigador en la educación superior

María Alexandra Rendón Uribe¹
Universidad de Antioquia - Colombia

Ampliando la concepción de la Tutoría: la relación pedagógica y la mentoría más allá de la supervisión

Es tradicional que la tutoría investigativa se conciba como un proceso pedagógico y académico cuyo objetivo principal es guiar y acompañar al tutorando en el desarrollo de sus competencias investigativas, desde la concepción de la idea hasta la culminación y difusión de los resultados de su investigación. Pero lejos de ser un mero trámite administrativo o una simple supervisión académica, se configura en un ecosistema complejo y dinámico donde germinan, se nutren y florecen las capacidades investigativas de los estudiantes universitarios, alcanzando su máxima expresión y trascendencia en los programas de posgrado.

Este proceso dialógico y personalizado, que vincula a un investigador experimentado (el tutor) con un investigador en formación (el tutorando), se erige como un pilar fundamental para la producción de conocimiento riguroso, la innovación académica y la consolidación de una cultura investigativa sólida en las instituciones de educación superior.

La tutoría investigativa debe trascender la noción limitada de una mera revisión formal del progreso de un proyecto. Implica una inmersión profunda en el proceso de investigación, donde el tutor actúa como un guía, un mentor intelectual, un catalizador del pensamiento crítico y un puente hacia la comunidad científica. Esta

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Correo: maria.rendon@udea.edu.co

relación pedagógica se fundamenta en la construcción de un vínculo de confianza y respeto mutuo, donde el tutorando debe sentirse seguro para explorar ideas, plantear dudas, confrontar desafíos y recibir una retroalimentación constructiva que impulse su crecimiento como investigador.

La función del tutor es la de brindar apoyo emocional, motivación y servir de modelo de la conducta investigadora, fomentar la autonomía y la identidad del tutorando como investigador. El tutor no solo transmite conocimientos técnicos y metodológicos, sino que también modela las actitudes y los valores propios del investigador: la curiosidad intelectual, la perseverancia ante la incertidumbre, la honestidad académica, la apertura al debate y la rigurosidad en la argumentación (Merton, 1942).

Al compartir sus propias experiencias investigativas, sus desafíos y sus estrategias, el tutor desmitifica el proceso de investigación y humaniza la figura del investigador, inspirando y motivando al tutorando en su propio camino. Para los estudiantes es muy importante que el perfil y las funciones del tutor (académico, personal y profesional) se relacionen con sus necesidades tutoriales (orientación, seguimiento y apoyo socioemocional). Por tanto, es necesario que las prácticas de tutoría se ajusten de manera más efectiva a las demandas específicas de los estudiantes para maximizar la eficacia del proceso tutorial en su desarrollo integral (Delgado-García et al., 2020).

Así mismo, es sumamente importante la proactividad de los tutores, la personalización de la acción tutorial y la frecuencia de las interacciones (Martínez-Clarés et al., 2020). Para ello, resulta primordial dar a conocer al estudiante el Plan de Acción Tutorial y el uso de metodologías más dinámicas para transformar la tutoría en un proceso más activo y adaptado a las necesidades individuales.

El tutor como arquitecto del aprendizaje investigativo: enfoque centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje (Vygotsky, 1978), el tutor actúa como un andamiaje que proporciona el apoyo necesario para que el tutorando pueda abordar tareas investigativas cada vez más complejas, superando su "zona de desarrollo próximo". Este andamiaje se manifiesta a través de la orientación en la formulación de preguntas de investigación significativas y viables, en la guía para la exploración exhaustiva y crítica de la literatura especializada (Eco, 1977), en el asesoramiento en la selección y aplicación de metodologías rigurosas y pertinentes (Tashakkori & Teddlie, 2010), en el acompañamiento durante el desafiante proceso de análisis e interpretación de datos, la argumentación sólida y la comunicación efectiva de los hallazgos.

La tutoría, por tanto, es un espacio de aprendizaje activo donde el tutorando desarrolla habilidades esenciales para la investigación; acá radica la importancia de un diseño curricular y pedagógico que promueva un aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias transferibles, principios que son centrales en una tutoría investigativa efectiva (Biggs, 2003). El tutor entonces tiene la tarea de guiar metodológica y epistemológicamente, orientar al tutorando en la selección y aplicación de métodos y técnicas de investigación apropiados para su objeto de estudio, al tiempo que lo introduce en las discusiones epistemológicas relevantes para su campo. Ayuda a clarificar el marco teórico, a definir la pregunta de investigación y a diseñar un proceso investigativo coherente. Lo anterior acentúa la necesidad de una pedagogía que fomente la agencia del estudiante y la construcción de su identidad profesional, aspectos clave de la mentoría en la investigación (Barnett, 2000).

La tutoría como espacio para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual e investigadora

Un componente esencial de la tutoría investigativa es el cultivo del pensamiento crítico (Paul & Elder, 1996). Se requiere de un mentor que guíe y critique constructivamente el trabajo del aprendiz (Zinsser, 1998). El tutor desafía las suposiciones del tutorando, lo invita a cuestionar las teorías existentes, a analizar las limitaciones de los estudios previos y a desarrollar una perspectiva original y fundamentada sobre su objeto de estudio.

A través del diálogo constante, el tutor fomenta la capacidad de argumentación lógica, la evaluación rigurosa de la evidencia y la formulación de juicios informados. La tutoría efectiva estimula el pensamiento crítico del tutorando, animándolo a evaluar sus propias ideas y los resultados de su investigación. El objetivo final es que el tutorando se convierta en un investigador autónomo, capaz de formular sus propias preguntas y diseñar sus propios estudios. Dicha autonomía implica también la capacidad de un aprendizaje autodirigido, meta última de la formación investigadora que la tutoría busca facilitar.

El objetivo último de este proceso es la emancipación intelectual del tutorando, su transformación en un investigador autónomo y capaz de dirigir sus propias investigaciones. La tutoría, por lo tanto, debe ser un proceso gradual de delegación de responsabilidad, donde el tutor inicialmente proporciona una guía detallada y, progresivamente, anima al tutorando a tomar decisiones independientes y a asumir la propiedad de su proyecto investigativo (Knowles et al., 2014).

La tutoría en el contexto del posgrado: un desafío de profundización, originalidad e integración a la comunidad científica

En el nivel de posgrado, la tutoría investigativa adquiere una importancia aún mayor, ya que la investigación original es el núcleo de la formación. El tutor en este nivel no solo guía, sino que también desafía intelectualmente al estudiante, fomentando la producción de conocimiento nuevo y relevante. La tesis o el trabajo de investigación de posgrado son proyectos complejos que requieren una supervisión experta y un acompañamiento constante para asegurar su éxito y para que el estudiante desarrolle las competencias necesarias para una carrera investigadora futura.

En los programas de posgrado, la tutoría investigativa posee una dimensión aún más exigente y trascendente. La tesis o el trabajo de investigación de maestría o doctorado no son meros ejercicios académicos, sino contribuciones originales al conocimiento en un campo específico. En este nivel, el tutor se convierte en un interlocutor sofisticado, un experto en el área que puede guiar al tutorando en la identificación de problemas de investigación relevantes y novedosos, en la exploración de las fronteras del conocimiento y en la formulación de propuestas teóricas o metodológicas originales (Phillips & Pugh, 2010).

La tutoría en el posgrado implica un acompañamiento intensivo y personalizado a lo largo de un proceso que puede ser largo y complejo. El tutor debe estar disponible para ofrecer orientación específica en cada etapa de la investigación, desde la concepción de la idea inicial hasta la defensa de la tesis y la potencial publicación de los resultados. Además, el tutor juega un papel crucial en la integración del estudiante a la comunidad académica de su disciplina, facilitando su participación en congresos, seminarios y redes de investigación (Bourdieu, 1988).

El tutor actúa como un puente entre el tutorando y la comunidad científica de su disciplina, facilitando su participación en congresos, seminarios, la publicación de sus resultados y la creación de redes de colaboración. Esa familiarización con las culturas disciplinares, así

como la socialización de avances y resultados, son de suma importancia para el desarrollo de la carrera académica, un proceso en el que el tutor juega un papel clave.

El impacto multifacético de una Tutoría Investigativa eficaz

Una tutoría investigativa bien implementada irradia beneficios significativos tanto en la trayectoria del estudiante como en la vitalidad de la institución académica. A nivel individual, este acompañamiento estratégico moldea la identidad del estudiante como investigador competente y ético, al facilitar la internalización de los valores, normas y prácticas inherentes a la comunidad científica. Este proceso no solo imparte las habilidades técnicas y metodológicas esenciales para llevar a cabo investigaciones de calidad, sino que también fortalece la capacidad del estudiante para superar los obstáculos intrínsecos al proceso investigativo, desde la incertidumbre inicial hasta las complejidades metodológicas.

La guía experta del tutor es fundamental para garantizar la calidad y el rigor académico de la investigación, asegurando la adhesión a los estándares éticos y metodológicos propios de cada disciplina. Este acompañamiento, al promover altos estándares epistemológicos y metodológicos, eleva la calidad y el impacto del conocimiento generado. En última instancia, la tutoría eficaz facilita la transición del estudiante hacia la autonomía investigadora, capacitándolo para formular sus propias preguntas, diseñar estudios originales y contribuir de manera innovadora al campo del conocimiento.

Junto con lo anterior, se ha demostrado una relación positiva y significativa entre la calidad de las tutorías y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. Unas prácticas tutoriales bien estructuradas y pertinentes, apoyadas por factores como la organización, la calidad pedagógica y la percepción positiva del estudiantado, se convierten en un recurso académico relevante que contribuye directamente al fortalecimiento de los resultados de aprendizaje y la retención universitaria (Cisneros Cisneros et al., 2025).

A nivel institucional, una tutoría investigativa sólida fortalece la cultura académica, fomentando un entorno donde la investigación es altamente valorada, activamente apoyada y consistentemente promovida, consolidando así una tradición de indagación y producción de conocimiento robusta. Además, al introducir al estudiante en las dinámicas de la comunidad académica –incluyendo la comunicación científica, la evaluación por pares y las oportunidades de colaboración– y al conectar a los investigadores en formación con expertos experimentados, se fomenta la creación de valiosas redes de colaboración que pueden enriquecer futuras investigaciones.

Finalmente, una tutoría efectiva impulsa la productividad científica de la institución, al facilitar la culminación exitosa de los proyectos de investigación y su posterior difusión a través de publicaciones y otros canales de comunicación académica. En esencia, una tutoría investigativa eficaz actúa como un catalizador para el crecimiento individual y el florecimiento de una cultura investigativa institucional vibrante y productiva.

Desafíos y oportunidades para la Tutoría Investigativa

A pesar de su importancia, la tutoría investigativa enfrenta diversos desafíos, como la falta de reconocimiento formal del rol del tutor, la sobrecarga de trabajo de los tutores, la heterogeneidad de los perfiles de los tutorandos y la necesidad de una formación pedagógica específica para los tutores (Lee, 2008).

Sin embargo, también existen importantes oportunidades para fortalecer y mejorar la tutoría investigativa. La incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede facilitar la comunicación y el seguimiento del progreso de la investigación. El desarrollo de programas de formación para tutores puede dotarlos de herramientas pedagógicas y estrategias efectivas para guiar a sus tutorandos. La creación de comunidades de práctica entre tutores puede fomentar el intercambio de experiencias y la identificación de buenas prácticas. Finalmente, el reconocimiento institucional de la labor del

tutor a través de incentivos y la valoración en la carrera académica puede contribuir a elevar la calidad de la tutoría.

A modo de conclusión y de invitación para continuar explorando

La tutoría investigativa es un componente esencial en la formación de investigadores en la educación superior, especialmente en el posgrado, constituyéndose en una acción compleja y enriquecedora que fomenta el desarrollo de competencias, la construcción de la identidad investigadora, la garantía de la calidad de la investigación y la integración a la comunidad científica. Una tutoría efectiva es aquella que equilibra el apoyo con el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico, preparando a los futuros investigadores para contribuir de manera significativa al avance del conocimiento.

La tutoría investigativa es mucho más que una formalidad académica. Al establecer una relación pedagógica sólida, al guiar metodológica y epistemológicamente, el tutor desempeña un papel insustituible en la germinación y el florecimiento de una nueva generación de investigadores capaces de abordar los desafíos complejos de nuestro tiempo y de contribuir de manera significativa al avance del conocimiento. Invertir en la calidad de la tutoría investigativa es, en última instancia, invertir en el futuro de la investigación y en el desarrollo de sociedades más informadas, críticas e innovadoras.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Cisneros Cisneros, J. D., Rodríguez Mite, N. G., Rodríguez Peralta, F. B., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2025). Tutorías académicas y su influencia en el rendimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7(5), 15-30.
- Delgado-García, M., Conde, S., & Boza, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143.
- Eco, U. (1977). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y trabajo*. Gedisa.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8.a ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781315816951
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281. DOI: 10.1080/03075070802049202
- Martínez-Clarés, P., Pérez-Cusó, J., González-Morga, N., González-Lorente, C., & Martínez-Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72.
- Merton, R. K. (1942). The normative structure of science. En R. K. Merton (Ed.), *The sociology of science: Theoretical and sociological investigations* (pp. 267–278). University of Chicago Press.

PREFACIO

Sobre el estado de la Tutoría Investigativa en la universidad

Amparo Holguín Higueta²

Universidad de Antioquia-Colombia

Esta obra contiene las ponencias del Primer Simposio: La tutoría investigativa interuniversitaria (2024), en el cual se expusieron los resultados preliminares del macroproyecto de investigación denominado *Estado de la tutoría investigativa en la Universidad: una contribución al desarrollo de la función misional de la investigación*, liderado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA) en Medellín (Colombia), que tuvo como objetivo principal, “analizar el estado de la tutoría investigativa en la universidad desde sus tres dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales para el fortalecimiento de esta práctica y resignificación de la función misional investigativa en las unidades académicas de universidades participantes”. Esta investigación se encuentra registrada en el Sistema Universitario de Investigación de la Universidad de Antioquia con código 2022-48050, y fue avalada por el comité de ética del área de Ciencias Sociales y Humanas con código 140AH-2022 del 7 de marzo de 2023.

En esta investigación aceptaron participar quince unidades académicas pertenecientes a ocho universidades, cinco nacionales (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín; Universidad del Valle, Cali; Universidad Antonio Nariño, Pasto; Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; y Universidad Católica de Colombia, Bogotá) y tres internacionales (Universidad de Guadalajara, México;

² Doctora en Filosofía. Investigadora principal del proyecto “Estado de la tutoría investigativa en la universidad desde sus tres dimensiones: conceptual, actitudinal y procedimental, para el fortalecimiento de esta práctica y resignificación de la función misional investigativa en las unidades académicas de universidades participantes”. Correo: amparo.holguin@udea.edu.co

Universidad Gabriela Mistral, Chile; Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela). Todas ellas unidas por la misma preocupación: cómo se realiza la tutoría investigativa y cómo influye en la formación del nuevo relevo generacional de investigadores-tutores, que a futuro ostentarán esta labor dentro y fuera de los claustros universitarios.

La investigación realizada en colaboración interuniversitaria se orientó como un estudio de caso múltiple cuya finalidad fue la valoración de lo subjetivo y lo vivencial de las tutorías investigativas en los escenarios, los grupos y contextos específicos de las universidades participantes (Stake, 1999; Galeano Marín, 2021; Hernández et al., 2014). El enfoque de la investigación fue mixto (cuantitativo y cualitativo) y con un alcance descriptivo. El diseño de tipo fue transversal con medición en un solo momento.

El macroproyecto utilizó un instrumento de recolección de datos mixto (cuestionario en formato digital o formulario Google), el cual fue adaptado por las universidades participantes de acuerdo con su contexto específico. El instrumento fue estructurado en tres secciones o segmentos, precedido por el consentimiento informado de los participantes: a) datos sociodemográficos de los participantes; b) preguntas cerradas (24 ítems) empleando una escala de Likert (descendente, del 5 al 1, más la opción "No aplica N/A") para conocer el contexto y las prácticas de tutoría, evaluando las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental; y c) preguntas abiertas (13 ítems), cuyo propósito era la profundización en la experiencia de la tutoría investigativa, solicitando narraciones y opiniones singulares para construir relatos.

En algunas de las unidades participantes se emplearon técnicas adicionales de naturaleza cualitativa como la entrevista en profundidad en el caso de la Facultad de Enfermería (UdeA), y el Grupo Focal empleado en el estudio de la Facultad de Medicina (UdeA). En los capítulos respectivos se profundizará en ello.

La investigación se focalizó en egresados (de pregrado y posgrado) y docentes/tutores; el muestreo se definió por conveniencia

o fue no aleatorio. El análisis de datos se realizó de forma mixta. Se usaron técnicas de estadística descriptiva para el análisis de los resultados de las preguntas cerradas (escala Likert). El análisis cualitativo de la información recogida de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario se tabuló en una tabla Excel para agrupar las respuestas, buscar el sentido de los datos y definir las categorías emergentes. Para el caso de los datos acopiados mediante el grupo focal y las entrevistas, se emplearon estrategias de codificación y categorización.

Aunque no todas las universidades presentaron los avances en este simposio, hasta el momento, los análisis de la información de las unidades académicas (facultades, departamentos, núcleos u otras nominaciones), a modo de primicias, dejan al descubierto la total ausencia de programas universitarios dirigidos a la formación tutorial investigativa que, pese a ser tan rutinaria en la formación posgradual, está sujeta a la improvisación de unos y a la buena voluntad otros para llevarla a cabo.

Consecuente con lo anterior, la práctica tutorial investigativa que a menudo ejercen los tutores con sus tutorandos o tesisistas llevan implícitas y explícitas réplicas de las tutorías investigativas recibidas como únicas herramientas para enfrentar los inesperados retos que sobrevienen en cada acompañamiento tutorial de investigación, ante la carencia de apoyos didácticos y pedagógicos, representados en sus tres dimensiones (conceptual-actitudinal y procedimental).

Los primeros análisis dejan ver que, de continuar con estas carencias en la formación tutorial investigativa, la tutoría seguirá siendo vista como un ejercicio que sirve para cumplir un requisito de graduación de los estudiantes, quedando relegado el principal fin con el que se ha comprometido la universidad: la formación integral de las nuevas generaciones de profesionales. La docencia y la investigación, como funciones misionales, deben estar al servicio de este fin, y la investigación en particular, además de ser protagonista en la co-creación y co-divulgación del conocimiento como un bien social, es al mismo tiempo el sustento de una docencia renovada y

menos repetitiva, que garantice la autonomía intelectual de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento, y su formación como sujetos con conciencia social y humana, características requeridas por la sociedad.

Lo compartido hasta el momento deja más preguntas que respuestas, y convierte a esta investigación en un desafío permanente para las universidades acá comprometidas y otras que en adelante se sumen a la Red Latinoamericana y del Caribe sobre el Estudio de la Tutoría Investigativa en la Universidad, la cual fue lanzada en este Primer Simposio: La tutoría investigativa interuniversitaria (2024).

Referencias bibliográficas

- Galeano Marín, M. E. (2021). *Investigación cualitativa: Preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Ediciones Morata, S. L.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

**Tutoría Investigativa, estudiosidad y encuentro en el saber:
desafíos para su fundamentación filosófica,
antropológica y ética**

Víctor Rafael Martín Fiorino³
Universidad Católica de Colombia

El pensamiento complejo, desarrollado en sus orientaciones actuales como proyección de la herencia de Edgar Morin (Maldonado, 2021), así como los aportes de la pedagogía disruptiva impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), han mostrado que el futuro de la educación necesita que las universidades e instituciones de educación superior, como espacios donde la sociedad se piensa a sí misma, desarrollen el quinto pilar, agregado a los formulados oportunamente en el *Informe Delors* (1996), junto a los propuestas iniciales (aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir), se trata ahora del pilar que propone aprender a transformarse.

Como expresión de un pensamiento anticipativo –disruptivo y creativo, y no solo proyectivo de las tendencias actuales–, la educación de futuro necesita comenzar un proceso transformador de su pensamiento y sus prácticas, al mismo tiempo que renueva y transforma sus formas de articulación con las prácticas sociales. Para ello, destacan, como principios orientadores, al mismo tiempo que factores de regeneración del pensamiento y las prácticas universitarias, las exigencias de volver a la realidad de las personas como centro de los procesos de aprendizaje; replantear las bases de la convivencia (en todos los niveles: desde lo interno de la docencia y la investigación hasta el desarrollo de programas sociales); y contribuir a la sostenibilidad (ambiental, social y humana).

³ Doctor en Filosofía. Correo: martinfiorino@yahoo.com

A partir de los aportes a una visión humanista y transformadora de la educación realizados especialmente en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada por la UNESCO en Argentina en 2018 (Lemaitre, 2018) y desde las perspectivas del pensamiento complejo y de otras orientaciones que representan visiones disruptivas en educación superior (Martin-Fiorino, 2025), el esfuerzo transformador de las universidades, sus prácticas y sus relaciones está llamado a apoyarse en tres grandes pilares: a) la centralidad de la persona, desplazada por funcionalidades que lo reducen a productor, consumidor o seguidor de redes; b) la recuperación de los contextos –hoy al mismo tiempo locales y globales–, que representan los espacios (reales, biográficos, interpersonales) de la cognición y la interacción humanas; y c) la valorización, reflexión y gestión de las interacciones, retroacciones y bifurcaciones presentes en el conocimiento y en la educación, como referentes necesarios para poder comprender y cultivar lo humano desde una visión sistémica y no fragmentadora.

La construcción de saber: condicionamientos y oportunidades

Los contextos globalizados contemporáneos, fuertemente influidos por la tecnología y por la irrupción de herramientas avanzadas como la inteligencia artificial, se caracterizan por un gran aumento de la velocidad en la obtención de información que puede ser utilizada para buscar respuesta a los problemas planteados en el conocimiento. Sin embargo, y a pesar de la gran utilidad de estas herramientas, las mismas no contribuyen a generar criterios para el planteamiento de los problemas desde prioridades formuladas, comunicadas y consensuadas con la sociedad.

Ello ha venido generando, como fenómeno concomitante, la acentuación de ciertos condicionamientos que afectan tanto a la cultura y la sociedad en su conjunto como también al trabajo de construcción de nuevo saber en los espacios académicos. Dichos condicionamientos pueden ser descritos como:

- Desvalorización de los contextos humanos en los que se construyen a través de instancias mediadas por el diálogo (dinámicas de conocimiento en espiral comprensiva) y las respuestas significativas, favoreciendo en cambio los contextos tecnológicos que aportan respuestas puntuales donde la mediación humana es remplazada por la conexión con un dispositivo (interconexión lineal a la fuente de información). En relación con los ambientes de interconectividad que caracterizan a las sociedades actuales, su carácter de contextos es discutible, pues no poseen las características de interacción e intercomunicación –propiedades humanas y necesarias para todo espacio social en el que pueda generarse nuevo conocimiento, quedando reducidos estos solo a procesos de interconexión– propios de flujos tecnológicos que operan como sistemas interconectados.

- Sobrevaloración de la eficacia de la interconexión tecnológica: no cabe duda de que es muy valiosa, pero no en sí misma sino solo en la medida en que esté al servicio de las priorizaciones valorativas de los investigadores y las comunidades investigativas y sociales. En tal sentido, se puede tener en cuenta que en los procesos de interconexión se intercambia información útil, pero en los procesos de interacción (actores co-implicados) y de intercomunicación (poner en común), la información compartida se contextualiza según criterios, valores y prioridades que permiten tomar decisiones útiles, convenientes y valiosas.

Condicionamiento del diseño de las preguntas que, en la medida en que se formulan a una instancia tecnológica, deben estar sometidas a la manera ya establecida de preguntar, en el sentido de introducir solicitudes de información en el sistema, según categorías reconocidas por las exigencias de operatividad de dicha instancia. Ello representa una desvalorización de la capacidad inquisitiva humana, la cual, como espacio de interrogación y cuestionamiento, está indisolublemente asociada a la libertad y creatividad, y traduce una intencionalidad ética de mejoramiento.

La Tutoría como gestión del impulso al saber

El impulso hacia el saber, que a partir del pensamiento de Aristóteles ha sido reconocido como característico de la naturaleza humana, se hace realidad mediante un ejercicio de encuentro, el cual inicialmente es generado con el propósito de dar respuesta a un interrogante que desafía la inteligencia, que no se reduce a la funcionalidad de encontrar respuestas a un problema dado o a la mera curiosidad frente a un fenómeno que no se comprende. El nivel propio del encuentro es, por una parte, el de la irrupción del otro y, al mismo tiempo, el de mi apertura al otro. Como lo muestra el pensamiento de Pedro Laín Entralgo (Martin-Fiorino & Holguín, 2018), el encuentro encierra la oportunidad de ser impulso para otros, dando respuestas, abriendo nuevas preguntas, acompañando y guiando búsquedas inéditas. Pero, al mismo tiempo, a partir del encuentro se abre la oportunidad de reedificarse a sí mismo desde el otro y activar la posibilidad la verdad propia como incompleta y necesitada del impulso a revisarse a sí misma y avanzar.

Desde la perspectiva filosófica de Laín Entralgo, es posible fundamentar el encuentro en el que están llamados a converger los seres humanos. En este caso, como convergencia en la búsqueda y construcción del saber que se cumple en la tutoría investigativa, este se hace real en los siguientes niveles:

- Abrir la mente, ya en el punto de partida, por una parte al saber existente (con los diferentes niveles de acceso al mismo) y, por otra, la disposición compartida a avanzar hacia el saber posible (con sus diversas perspectivas). En el desarrollo del proceso, se determinan los puntos comunes sobre el saber deseable (con sus valoraciones compartidas).
- Acoger al otro en la propia morada: darle cabida en el propio saber, como interlocutor que merece ser acogido sin necesidad de estar de acuerdo con los contenidos. El nivel del saber propio está determinado desde la subjetividad y se encuentra relacionado con el carácter biográfico (no solo biológico) de cada persona.

- Descubrir una morada común, y construirla a través de la interlocución (cultivando la gestión responsable de la palabra): ello se cumple a través de un primer nivel de saber compartido. Este nivel desempeña el papel de plataforma de armonización, como la base necesaria para el desarrollo de una espiral ascendente de conocimiento que representa la dinámica cognitiva propia de la tutoría investigativa.

- Construir en común nuevo saber (no solo novedad, sino lo nuevo como desafío disruptivo): para ello, se necesita revisar el proceso de compatibilizar de manera convergente las subjetividades presentes en el proceso (tutor, tutorando, asociados), la construcción de resultados objetivos y su comunicación a los diferentes niveles de comunidad (de los propios vinculados a la tutoría, la comunidad de investigación y la comunidad social) mediante procesos intersubjetivos.

- Dar lugar a la disrupción de lo nuevo: en el espacio de la tutoría investigativa están presentes las fases de innovación disruptiva descritas por Christensen (1999) como desafíos de co-creación de lo nuevo a partir de los momentos de la interrupción (del conocimiento insuficiente o inadecuado), la irrupción (de la idea nueva) y la transición (decisión de llevar a la práctica la nueva propuesta cognitiva). Con ello, de alguna forma entra en crisis la racionalidad heredada, lo que puede generar dificultades de aceptación por parte del tutor y desafíos de fundamentación y argumentación para el tutorando.

El conjunto del proceso de la tutoría investigativa representa una oportunidad para gestar y gestionar deliberativamente —de modo negociado y no impositivo— el equilibrio entre cooperación y conflictividad que regularmente se manifiesta entre tutor y tutorando, propio de todo proceso de co-creación de saber, en cuyo punto de partida se encuentra el conflicto cognitivo posibilitador de los avances explicativos, comprensivos y operativos en el terreno de la producción del conocimiento.

La Tutoría como espacio de encuentro con el otro

La tutoría de investigación tiene como fundamento el encuentro, entendido como espacio de aprendizaje rehumanizador (Cañas-Fernández, 2024), en el cual se encuentran sin duda aspectos de respeto y reconocimiento del otro y de sí mismo, que es necesario llevar al nivel de un acuerdo capaz de permitir, al interior de la estructura relacional de la persona y del proceso tutorial, el desarrollo de procesos de autoconocimiento, autovaloración y autoafirmación de cada uno de los protagonistas del encuentro.

El resultado del avance en los tres aspectos mencionados, que en el aprendizaje se cumple no como movimiento autorreferente sino desde la referencia del otro, es el de poder alcanzar nuevo saber sin que ninguna de las partes se sienta "vencida" o deba ser obligada a reconocer la "superioridad" de la otra. Ello reafirma el carácter intersubjetivo de las dinámicas de aprendizaje, que por una parte recogen el aporte, necesario y valioso, de la subjetividad (propia del carácter biográfico de cada persona) y, por otra, permite reconocer determinados espacios de objetividad, que sirven como punto de convergencia y cuyo contenido es parte de acuerdos intersubjetivos que fundan la convivencia.

Es necesario tener presente que el nivel de la verdad buscada en el encuentro de aprendizaje que representa la tutoría investigativa no depende de un sentido reductivo de la objetividad, que la interprete como "argumento para obligar" (Maturana, 2020). Este punto de vista, ampliamente presente en los enfoques positivistas del conocimiento, debilita la pretensión de verdad, como camino abierto a los aportes derivados no solo de una racionalidad demostrativa sino asociado a los contextos significativos en los cuales el saber alcanza su verdadera proyección.

Cabe recordar, sobre ello, que ya Aristóteles (2011) planteó la necesaria convergencia de la verdad demostrativa, que se ubica en el plano de la lógica, con la verdad de la realidad, perteneciente al nivel de sentido que adquiere el conocimiento en sus contextos humanos, y la verdad de la obra, situada en el campo de lo que nos impulsa a

poner en acto lo nuevo, porque es mejor; es decir, porque representa un bien mayor.

Elementos del encuentro de aprendizaje

En las bases del pensamiento del encuentro de aprendizaje representado por la tutoría investigativa está su consideración como espacio de convergencia entre personas que despliegan su potencial relacional en diversos niveles:

- Intencionalidad, como capacidad de crear desde la imaginación, diseñar desde la razón y proponer desde la voluntad y la libertad, fines comunes valiosos que orientan la generación de nuevo conocimiento como guía para un mayor bien humano (por lo tanto, deseable) y caminos para alcanzarlos (en cuanto tales, realizables).

- Libertad, como característica propia de la inteligencia y la dignidad humana presentes en cada una de las personas que integran la relación tutorial. Desde este punto de vista, es necesario evitar los mecanismos que condicionen la capacidad de respuesta creativa del tutorando ante los problemas de la investigación y, en cambio, promover la capacidad de decidir (decidir ser persona, es decir, ser en la relación con otro) y elegir el camino para dar contenido a esa decisión (elegir el diálogo, la escucha, el reconocimiento de los propios límites).

- Actividad, como acción perfectiva y no solo producción. En la acción el ser humano se perfecciona a sí mismo, sin reducirse a la producción de algo externo. La tutoría investigativa es un espacio de prácticas cuyo sentido principal no está determinado solo por sus resultados (visión de la tutoría únicamente como generación de un producto académico) sino que se constituyen en modos de hacerse persona (la tutoría como espacio de crecimiento humano y mejoramiento de la persona), lo que resignifica la eficacia investigativa y revaloriza el aporte y los alcances del producto académico que se realice.

La tutoría investigativa puede ser vista dentro de la orientación que hoy en día, en el ámbito de la educación, prioriza

intencionalmente un desplazamiento hacia el interés por el aprendizaje en libertad y centrado en las actividades que expresen la creatividad, el respeto activo y la interdependencia constructiva entre sus integrantes, constituyendo un camino de perfeccionamiento mutuo a partir de la dimensión de incompletitud que caracteriza a todos los seres humanos y que valoriza sus acciones como parte de proyectos de carácter rehumanizador.

La Tutoría Investigativa como encuentro interhumano

En la perspectiva de la fundamentación filosófica de la tutoría investigativa, especialmente desde los desafíos antropológicos (espacio rehumanizador) y éticos (alcanzar, por caminos legítimos, un bien compartido), el encuentro de aprendizaje de la tutoría ha de ser un ejemplo en la práctica y un avance en la teoría de una comunidad de aprendizaje investigativo. Como comunidad de investigación, la misma ha de estar constituida por el conjunto de prácticas que caracterizan a una comunidad de diálogo y de deliberación (Habermas, 2000), donde se integran —no siempre sin tensiones— los espacios tutoriales, académicos y sociales.

De acuerdo con la perspectiva de fundamentación como encuentro interhumano, se trata, en la tutoría investigativa, de avanzar hacia un nuevo "nosotros", que no puede limitarse a ser un encuentro objetivo no afectante sino que, como parte de un efecto sistémico mutuamente transformador, ha de ser un encuentro subjetivo afectante, no utilitario sino interhumano, en cuanto se constituye en espacio para ser persona en todas las dimensiones (Martin-Fiorino & Holguín, 2018).

En el encuentro interhumano de la tutoría, se trata, además, de resaltar la unidad entre la percepción del otro (momento físico del encuentro) y la respuesta al otro (momento personal del encuentro). Se parte de una "nostridad" inicial (espacios teóricos, disciplinares, formativos previos de tutor y tutorando), como momento pre-comunicativo, y se avanza hacia un "nuevo nosotros", momento propiamente comunicativo (aportar ideas y argumentos para

LA TUTORÍA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

responder al problema investigado), en su sentido ético (comunicar como poner en común) y antropológico (comunicar como estructura de personalización).

En los procesos educativos entendidos como encuentros de aprendizaje se encuentran involucrados aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que han sido estudiados desde la filosofía, la ética o la antropología, así como también desde la psicología, la sociología y la historia. De los diferentes enfoques surge un espacio reflexivo que pone en evidencia que se trata de un lugar de construcción de comunidad, en el sentido de poner en común una disposición de estudio, un contenido inicial —que se va modificando en vistas a las metas establecidas y de las etapas programadas— en un proceso comunicativo guiado por la búsqueda de la verdad.

Tutoría Investigativa y Estudiosidad

Los procesos educativos giran en torno al contenido y a las exigencias planteadas en la construcción de nuevo conocimiento, cuyo diseño como proceso de conocimiento riguroso lo distingue de la búsqueda de respuestas rápidas y superficiales que son propias de la curiosidad, para afirmarse, en cambio, gracias a los principios de finalidad, organización y responsabilidad, como cultivo de la estudiosidad (Vázquez, 2011).

Para responder a dichas exigencias, en la tutoría investigativa resulta necesario un ejercicio riguroso de cultivo compartido del conocimiento valioso, mediado por la organización de los aspectos actitudinales, conceptuales y procedimentales necesarios, y complementado por la conciencia de la autorregulación deliberativa de lo que vale la pena conocer (para generar un bien y no para dañar). Los pilares del cultivo de la estudiosidad, como virtud compartida por tutor y tutorando, son los conceptos de verdad, bien y belleza (Gardner, 2011).

La verdad se constituye en el centro del proceso, en la medida en que reposa en el descubrimiento de nuevas formas para expresar y fundamentar los contenidos de inteligibilidad de lo real. Su búsqueda

se apoya en la confianza depositada en la capacidad de la mente humana de des-velar (*a-létheia*, en griego) los diferentes sentidos en los que es posible entender las realidades estudiadas. Entre el potencial de inteligibilidad de la realidad y la capacidad de intelección del ser humano, se establece un puente que está representado por el conocimiento y puesto en acto por el ejercicio de la tutoría investigativa.

La dimensión del bien presente en la construcción de nuevo conocimiento es aquella que alude a la finalidad del proceso intelectual, inicialmente en el proyecto de investigación que se desarrolla en el espacio tutorial, pero también como aporte al carácter universal del conocimiento. A partir de la gestión del espacio tutorial, en la cual tutor y tutorando tienen responsabilidades propias y compartidas, el trabajo investigativo apunta a un resultado considerado mejor que lo conocido en la fase anterior de intelección. En tal sentido:

- En un primer nivel, el conocimiento es ya un bien en sí mismo, pues representa un avance en el proceso intelectual de comprensión, valoración y explicación de un espacio de lo real.
- En un segundo nivel, representa un bien por cuanto su aplicación a un área determinada del saber podrá generar un avance en la calidad de la vida de las personas, las comunidades y la humanidad en su conjunto.
- En un tercer nivel, representa un bien para los miembros de la relación tutorial, pues a cada uno de ellos les hace más autoconsciente de su propio potencial de inteligencia tanto para el aprendizaje como para la orientación y guía.

En lo relativo a la dimensión de la belleza, esta es entendida en su capacidad de establecer una relación de armonización entre la diversidad de datos e informaciones que, de manera aislada, no representan sino solo potencialmente la posibilidad de nuevo conocimiento. La producción de saber es, en este sentido, una producción con valor estético, debido a que:

La síntesis intelectual es en sí misma armoniosa y en la tutoría investigativa ello significa construir la convergencia de elementos que, de parte del tutor y también del tutorando, representan intereses (prioridades de conocimiento), posiciones (papel de los niveles jerárquicos que operan en la institución) y valores (contenidos de vida de cada uno de los integrantes del espacio tutorial).

La metáfora musical, aplicada al trabajo investigativo de la tutoría, permite exponer el trabajo de cada uno de sus miembros como el del ejecutante de una orquesta, quienes ejecutando con excelencia un instrumento de conocimiento y dándole su impronta personal a la partitura del conocimiento heredado, hacen posible la melodía del saber (Marzo, 2014).

El modelaje de la armonización cognitiva ejercitada en el espacio tutorial de convergencia interhumana tutor-tutorando, se constituye además como modelo colaborativo para abordar las exigencias actuales de convivencia, como proceso de poner en armonía valores, intereses y posiciones potencialmente conflictivas.

Por otra parte, el enfoque de armonización cognitiva permite ejercitarse en una práctica investigativa sostenible, entendida esta como capacidad de alcanzar una convergencia armónica entre los fines valiosos de las intervenciones humanas y el imperativo de cuidar la vida como responsabilidad ante las generaciones futuras.

La Tutoría Investigativa como comunidad de aprendizaje

Desde el punto de vista de la unidad del conocimiento, la tarea de investigar y producir nuevo saber lleva implícita la exigencia de convergencia entre saberes, derivada de la consciencia del carácter complejo de lo real. Lo que se ofrece al conocimiento es siempre una realidad compleja, encierra desafíos importantes.

En primer término, el de percibir y valorar la diversidad de los actores, contenidos y enfoques. En el caso de los actores, estos lo son en cuanto forman parte del proceso de aprendizaje representado por la tutoría investigativa, pero esa realidad funcional, que es asimétrica (diferencia en la formación y la trayectoria) y transitoria (el tiempo

de la tutoría), remite a otra realidad más fundamental: la de los miembros de la relación tutorial como personas, autores de su proyecto propio, el cual tiene en la construcción del saber un elemento importante de realización.

La diversidad de contenidos, por su parte, implica la necesidad no solo de escoger los contenidos, métodos y temas que se puedan incorporar de manera válida y legítima, sino también de compatibilizar las visiones y elecciones correspondientes, sobre la base del fin investigativo buscado en el ejercicio tutorial. Dichos elementos están presentes como expresión del contexto de interacción e intercomunicación entre los autores relacionados entre sí en la tutoría y constituyen espacios para valorar los aprendizajes mutuos (dinámicas de retroalimentación tutor-tutorando-comunidad) y, enmarcando la diversidad temática y metodológica, como reafirmación del valor de lo común: el compromiso honesto con la generación de nuevo conocimiento

De igual modo, aparece la necesidad de gestionar la inevitable conflictividad derivada, por una parte, de la priorización valorativa expresada por parte de cada uno de los integrantes de la relación tutorial. Ambos otorgarán prioridad a un aspecto en lugar de otro, y ello puede ser gestionado colocando las opciones en vistas al fin compartido y al principio de eficacia y legitimidad de las vías escogidas. Dicha conflictividad estará expresada, además, por el proceso de dar paso a unos intereses en lugar de otros (apreciación secuencial).

Reflexiones conclusivas

Si algunas formas de comunidades de aprendizaje se caracterizan ya sea por su carácter interactivo, expositivo o colaborativo (seminario-taller, saber experto, aprendizaje con las comunidades), la tutoría investigativa se constituye como un caso especialmente significativo de comunidad de aprendizaje. En cuanto comunidad investigativa fundada en el trabajo intelectual riguroso reúne los fundamentos teóricos y la excelencia práctica de los aspectos interactivos,

expositivos y colaborativos capaces de modificar actitudes, conceptos y procedimientos para la gestación de nuevo conocimiento, mediante el quehacer intelectual entendido desde los criterios sustantivos de la estudiosidad.

La transición hacia un modelo de tutoría investigativa requiere un esfuerzo importante y sostenido orientado a la formación de tutores capaces de conducir los procesos de transformación de los modelos mentales referidos a la tutoría, que la entendieron como requisito burocrático, como repetición de experiencias propias del tutor o como adquisición de un saber meramente incremental. Asumir un enfoque disruptivo, fundado en la visión sistémica del pensamiento complejo y la pedagogía de la UNESCO (2023), será una herramienta decisiva para la transformación de la universidad en su capacidad de contribuir a pensar y construir el futuro.

En la tutoría investigativa ha de estar representada la mutua disposición al aprendizaje desde la práctica de la humildad y la honestidad, y expresada mediante un acuerdo explícito entre tutor, tutorando y todos los que se relacionan con el espacio tutorial como lugar de construcción e irradiación del saber. Como espacio de interacción e intercomunicación, aunque se inicie como relación asimétrica y vinculada a un problema específico, en la medida en que sea resignificada y vivida como espacio de encuentro interhumano y construida desde los principios de la rigurosidad, el diálogo y el respeto, la tutoría investigativa se hace expresión de un compromiso compartido de excelencia investigativa y corresponsabilidad en la construcción de un futuro más humano.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2011). *Metafísica*. Gredos.
- Cañas-Fernández, J. L. (2024). *Rehumanización: Un mundo más humano es posible*. Universo de Letras.
- Christensen, C. (1999). *El dilema de los innovadores*. Granica.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas: La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Paidós.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- Lemaitre, M. J. (2018). *La Educación Superior como parte del sistema de educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, C. (2021). *Las Ciencias de la Complejidad son Ciencias de la Vida*. Trepén Ediciones.
- Martin-Fiorino, V. (2025). *La Educación Superior; Responsabilidad Social Universitaria e interdependencia constructiva*. Ministerio de Educación.
- Martin-Fiorino, V., & Holguín, A. (2018). El otro en Laín Entralgo: Encuentro interhumano, diálogo y convivencia. *Opción*, 34(86), 518–546.
- Marzo, F. (2014). *Il modello B.A.C.H. Business Analysis of Corporate Harmony*. Franco Angeli.
- Maturana, H. (2020). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Planeta.
- UNESCO. (2023). *La pedagogía disruptiva*. Ediciones UNESCO.
- Vázquez, D. (2011). *La virtud de la studiositas y el conocimiento*. Universidad de Navarra.

Discursos de poder y sufrimiento en la Tutoría Investigativa. La Tutoría Investigativa: una práctica formativa en la Universidad Gabriela Mistral (2022-2025)

Vicente Muñoz Griffith⁶

Universidad SEK - Chile

José Vicente Villalobos⁷

Paulina San Martín⁸

Universidad Gabriela Mistral - Chile

A partir del 2020, la Universidad Gabriela Mistral de Chile se embarca en un ambicioso proceso de fortalecimiento institucional y actualización de su oferta educativa que tiene por objetivo principal consolidarse como una universidad compleja y se propone fortalecer áreas que incentiven la participación de la comunidad académica. Esto significó mejorar los planes de estudios, fortalecer su modelo educativo de enseñanza y contratar nuevos académicos. Igualmente, la Universidad se ha comprometido a mejorar sus recursos tecnológicos, y además impulsar el área de investigación para generar nuevos conocimientos. Como señala su proyecto educativo, uno de sus principales objetivos en esta nueva etapa es “...promover gradualmente la productividad científica, la visibilidad de las actividades de investigación, desarrollo, innovación, divulgación y transferencia del conocimiento articulando resultados de investigación con el pregrado y postgrado” (Universidad Gabriela Mistral [UGM], 2023, p. 4).

En este contexto, se visualiza la investigación como un proceso que se ejecutará en etapas, fortaleciendo así el mejoramiento

⁶ Doctor en Estudios Americanos. Correo: vicente.munozg@academico.ugm.cl

⁷ Doctor en Derecho y Filosofía. Correo: jose.villalobos.antunez@zonavirtual.uisek.cl

⁸ Psicóloga. Correo: snmartin.paulina@gmail.com

continuo de la gestión y la calidad de los equipos de investigadores, infraestructura y recursos materiales (UGM, 2023) Es así como la Universidad se compromete en un modelo institucional de investigación que se materializa en la implementación de un modelo de proceso formativo que incentive las habilidades investigativas de los estudiantes en que:

Las unidades académicas por medio de la conformación del cuerpo docente calificado establecen rutas de la investigación y asignaturas hito dentro del plan de estudio, velando por el cumplimiento de los resultados y promoviendo la realización de proyectos de investigación vinculados, por ejemplo, a tesis, tesinas, seminarios, talleres, entre otros, velando porque estas actividades se ejecuten bajo el rigor científico, académico u artístico según el área de conocimiento. (UGM, 2023, p. 8)

Es justamente en este contexto que la presente investigación se propone como objetivo conocer las experiencias de los estudiantes titulados durante el proceso de investigación formativa, que consistió en la elaboración de sus trabajos de investigación en los programas académicos de pregrado y posgrado.

Consideramos que realizar un estudio acerca de esta experiencia, relativa a las tutorías investigativas, puede ser una importante contribución en este campo de estudio, ya que las mismas son parte fundamental del proceso final en que se involucra a los estudiantes en su formación profesional. Es justamente este proceso final de su formación académica y profesional en que ellos desarrollan su autonomía, su capacidad reflexiva y pensamiento crítico.

Este proceso de investigación formativa es un proceso dinámico y complejo que involucra en una primera oportunidad a dos actores fundamentales; es decir, tutor y tutorando. Ambos protagonistas son parte esencial en el producto final de su investigación, durante la cual se unen en un solo equipo –que es un elemento esencial en las tutorías– y, aparte de las orientaciones metodológicas y las retroalimentaciones de acuerdo con los avances

del tutorando, este trabajo como equipo tiene una importancia vital, tal como señala Moreno (2011):

...rebase el plano de lo académico, para dejar huella positiva en todas las dimensiones de la persona; es como si se llegara a un momento de plenitud en la relación, a partir del cual la sintonía entre tutor y estudiante es fuente de múltiples experiencias de formación. (p. 70)

La tutoría investigativa es considerada como elemento de trascendental importancia para la formación del estudiante como proceso; lo cual, según creemos, junto con gran cantidad de posturas al respecto, se proyecta para toda la vida. Esta es una posición que asumimos siguiendo las tendencias humanistas que desde mediados del siglo XX lograron posicionarse a partir de la consideración de categorías como “humanidad”, “cultura”, “preservación del futuro”, “valores en la educación”, “educación de futuro”, entre otras, las cuales contribuyeron en su momento, y aún hoy contribuyen, a una mejor comprensión del valor de la educación en tiempos de incertidumbre (Delors, 1996; Morin, 1999; Bauman 2013 [2020]; Arendt, 1996; Levinas, 1993; Waksman, 2016; Bárcena & Mélich, 2000).

Por esta razón, consideramos que los problemas que vienen aparejados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, se articulan desde diferentes puntos de vista, tal como lo plantea esta propuesta de investigación que se realiza en conjunto con otras universidades.

Dar cuenta acerca de las experiencias de las tutorías investigativas es de gran relevancia para quienes desarrollan esa labor y participan de la investigación académica, ya que la investigación formativa es de significativa importancia en las universidades, debido a su contribución efectiva en el relevo generacional para la construcción del conocimiento.

Bárcena & Mélich (2000) señalan que la educación se va transformando en un encuentro antropológico con base al conocimiento y, en estricto rigor, ese encuentro se materializa una vez

que el estudiante ha logrado aprobar la ruta de formación profesional y se embarca en un último proceso formativo y evaluativo relativo a la elaboración de un proyecto de tesis.

Es precisamente en esta instancia que ocurre el encuentro entre el tutor y el tutorando. Es este último el que se compromete a aprender de la labor investigativa; pero, al mismo tiempo, está lleno de inseguridades y temores de realizar esa labor y duda de que su investigación sea aceptada como un aporte al conocimiento (Bárcena & Mélich, 2000).

De lo anterior, se colige que el acto de tutoría es un acontecimiento fenomenológico en el cual, según Van Manen (2003), dos tipos de personas se encuentran para llevar a cabo una relación de producción de conocimiento; en esa relación, una de ellas, el tutor, es portador de un conocimiento que se supone experto, razón por la cual, incluso, la otra parte de esa relación, el tutorando, lo ha escogido (cuando se le ha permitido) como guía de su proceso, de quien recibirá directrices tuitivas, es decir, de orientación y de cuidado en el camino por recorrer durante el proceso. Es así como esta experiencia, por lo general, se hace corta por virtud de las circunstancias diversas que se atraviesan en este tipo de relación, especialmente durante el pregrado.

Esto es justamente lo que se persigue en el nivel de pregrado, toda vez que uno de los objetivos principales durante su proceso de investigación final es que los estudiantes se enfrenten por primera vez a una investigación de carácter científico; es decir, “que aprendan a investigar en la práctica, sin la pretensión de que produzcan conocimientos necesariamente nuevos, de alcance universal, sino de que se sumerjan en una cultura científica” (Molano, 2019, pp. 15-16).

Por esta razón, en esta etapa, que corresponde a la investigación formativa, el tutor cumple un papel significativo para los tutorandos, ya que en el proceso de investigación se transmiten valores esenciales de este proceso, como el trabajo en equipo, la honestidad intelectual y la capacidad de expresar de manera clara sus hallazgos durante el proceso. Todo esto bajo un escenario de diversidad, no solo desde la perspectiva cultural, sino también de

nivel de compromiso y capacidades de cada uno de los estudiantes (Molano, 2019).

En nuestra investigación, entendemos la tutoría investigativa como una relación bidireccional entre el tutor y el estudiante, es una relación académica “donde se declara y permite realizar un proceso de afectación actitudinal e intelectual para comprender y transformar una realidad o problemática educativa determinada” (Pastrana, 2019, p. 59). Es por esto que la tutoría investigativa es considerada como elemento de trascendental importancia para la formación del estudiante como proceso, lo cual, según creemos, junto con gran cantidad de posturas al respecto, se proyecta para toda la vida. Es así que la investigación aborda el tema de las tutorías investigativas desde tres perspectivas:

Desde la perspectiva ética, ya que “...la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad” (Mélich, 2000, p. 15). No es solo entrega de conocimiento, es un acto de acogida, de recibimiento en ese espacio que pretende habitar el estudiante y en el que también habita el tutor.

Desde una perspectiva de mediación, la tutoría es relevante como mediación fundamental en los procesos de formación para la investigación y esta se establece principalmente entre dos actores, el estudiante y el tutor (Moreno, 2011).

Por último, desde una perspectiva antropológica, la tutoría investigativa se concibe como parte del proceso educativo que no solo se remite a la transmisión y adquisición de conocimientos, sino al intercambio de experiencias en una dimensión humana de cooperación situado en un contexto cultural particular de las demandas actuales sociedad (Ayala, 2020).

La invitación realizada por la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación se presenta como un interesante desafío para el equipo de investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades de la Universidad Gabriela Mistral

de Chile, para conocer el estado de la tutoría investigativa en esta institución.

Los resultados preliminares de esta investigación permitirán cumplir con dos objetivos fundamentales: en primer lugar, compartir experiencias sobre las tutorías de investigación con otras universidades; y en segundo lugar, ampliar el conocimiento de nuestra Universidad acerca de la experiencia de la tutoría investigativa de los titulados de los programas académicos involucrados. Esto permitirá conocer sobre la experiencia de nuestros egresados en los años 2022-2024 y sus resultados serán una importante fuente de información para cualificar la relación entre el tutorando y el tutor desde el punto de vista académico, personal y socioemocional que tiene como fin mejorar la calidad de las investigaciones de la Universidad.

Metodología

La metodología acogió las directrices del macroproyecto descritas en el prefacio de esta obra. La muestra particular en la Universidad Gabriela Mistral corresponde a titulados de la Licenciatura de Trabajo Social y titulados del Programa de Magíster en Educación para la Educación Superior entre los años 2022 y 2024, ambos programas realizados en modalidad online. Esta muestra corresponde a 305 titulados de ambas unidades académicas.

Resultados de la investigación

Los resultados de la investigación que presentaremos a continuación corresponden al primer objetivo que consiste en describir prácticas de tutoría investigativa llevadas a cabo en las unidades académicas de las universidades participantes, cuyas dimensiones podemos destacar como las relevantes, las cuales detallamos a continuación. Para ello, se revisaron tanto las respuestas del instrumento que corresponde a las preguntas tipo escala Likert y a las preguntas abiertas.

La muestra corresponde a titulados del programa Licenciatura de Trabajo Social y del Programa de Magíster en Educación para la

LA TUTORÍA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Educación Superior entre los años 2022 y 2024, y el total de encuestas registradas asciende a 33 (100%). 7 (21.21%) corresponden a titulados del Programa de Magíster en Educación, modalidad online, y 26 (78.79%) corresponde a titulados de la Licenciatura en Trabajo Social, también modalidad online.

El total de comentarios de los participantes fue de 1.386, de las cuales 165 corresponden a la parte de caracterización sociodemográfica, 792 a los comentarios de la escala Likert y 429 comentarios de preguntas abiertas.

En primer lugar, todos los participantes de la muestra son de nacionalidad chilena y, con respecto a la actividad laboral actual, de un total de 33 (100%), la minoría (33.33%) de la muestra realiza labores de docencia (27.27%) e investigación (6.06%). El resto de los participantes (66.67%) se encuentra distribuido entre el ejercicio profesional (42.42%), otra actividad no especificada (21.21%) y la administración (3.03%) (ver tabla 1).

Tabla 1

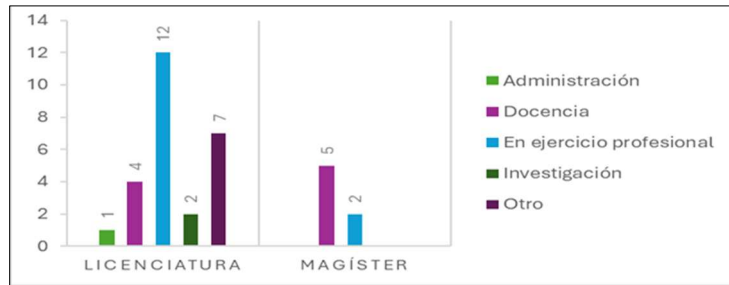
Actividad de los participantes

Actividad de los participantes	N	(%)
Docencia	9	27,27
Investigación	2	6.06
En ejercicio profesional	14	42.42
Administración	1	3.03
Otro	7	21,21
Total	33	100

La distribución de la actividad laboral según unidad académica (ver figura 1) muestra que la docencia y la investigación se concentran entre quienes no han seguido estudios de posgrado.

Figura 1

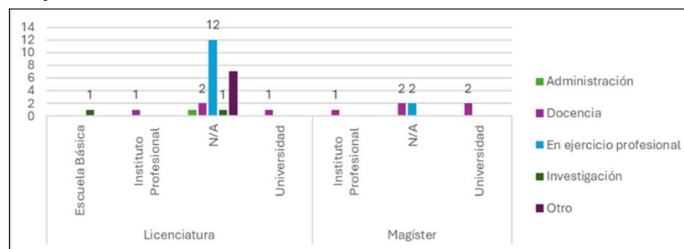
Dedicación por unidad académica



Con relación a su actividad laboral, la mayoría ejercen labores profesionales de acuerdo con su formación. Solo 6 de los participantes se desempeñan en educación, ya sea en escuelas primarias (1), institutos profesionales (2) y universidades (3) (ver figura 2).

Figura 2

Trabajo en institución educativa



Resultados por dimensiones

A modo de contextualización, queremos señalar que la Universidad Gabriela Mistral se ha comprometido desde el año 2020 a fortalecer la actividad investigativa como un proceso de mejoramiento permanente, apoyando a sus académicos en espacios de infraestructura con recursos materiales y financieros para mejorar la calidad de sus contribuciones científicas (UGM, 2023, p. 3). En este contexto, se visualiza la investigación como un proceso que se

ejecutará en etapas, fortaleciendo así el mejoramiento continuo de la gestión y la calidad de los equipos de investigadores, infraestructura y recursos materiales (UGM, 2023, p. 4).

Es así como la Universidad se compromete con un modelo institucional de investigación que se materializa en la implementación de un modelo de proceso formativo que incentive las habilidades investigativas de los estudiantes.

La Universidad Gabriela Mistral pretende ir creando una cultura universitaria de investigación, que involucre a sus unidades académicas de pregrado y posgrado. Para ello, ha articulado diversas líneas de investigación “que reflejen las áreas de interés y que fortalezcan el Sello Institucional” (UGM, 2020, p. 37). De esta manera, la investigación formativa aporta a la docencia en creación e innovación, lo que permite actualizar el currículo y así potenciar, a la vez, el pensamiento crítico de sus estudiantes.

Dimensión procedimental

Si observamos los comentarios realizados por ambas unidades con respecto a la dimensión procedimental, de alguna manera estos dan cuenta de que la política universitaria de ir creando una cultura universitaria es bien evaluada por los tutorandos. Como se manifiesta en la siguiente tabla, la mayoría evalúa de manera alta los aspectos procedimentales que están presentes en el proceso de investigación.

Tabla 2*Dimensión procedimental*

Nivel de acuerdo	ítem 01	ítem 02	ítem 04	ítem 06	ítem 11	ítem 12	ítem 20
Puntaje 5	24	27	22	27	28	25	19
Puntaje 4	5	2	3	4	1	3	7
Puntaje 3	4	3	3	2	4	5	6
Puntaje 2	0	1	3	0	0	0	1
Puntaje 1	0	0	0	0	0	0	0
Puntaje 0	0	0	2	0	0	0	0
Medias identificación Dimensión procedimental							
	ítem 01	ítem 02	ítem 04	ítem 06	ítem 11	ítem 12	ítem 20
Licenciatura	4,73	4,77	4,19	4,88	4,88	4,77	4,42
Magíster	4,14	4,29	4,00	4,29	4,14	4,00	4,00
General	4,61	4,67	4,15	4,76	4,73	4,61	4,33

Como se puede apreciar, la mayoría de las preguntas relacionadas con esa dimensión son evaluadas de manera positiva. No obstante, observamos una leve diferencia en las unidades académicas, es así que la tabla nos muestra que los participantes pertenecientes a la Licenciatura en Trabajo Social responden con más alta valoración con relación a los participantes del Magíster en Educación Superior.

Más adelante, si relacionamos estas primeras preguntas con el ítem de preguntas abiertas se refleja de manera más clara esa alta valoración en sus comentarios relacionados a la dimensión procedimental.

Tabla 3*Preguntas de la dimensión procedimental*

Pregunta 10. Sobre experiencias y razones para cambio de tutora/tutor, prolongación del tiempo estimado y abandono del proceso.	Pregunta 12. Sobre necesidad y experiencia de acudir a la coordinación de investigación ante alguna eventualidad.	Pregunta 13. Sobre sugerencias al tutor de investigación
18 no tienen experiencia de cambio de tutor, atraso o abandono.	20 no tuvieron la necesidad de acudir a coordinación	10 no tienen sugerencias.
4 sí tienen experiencia de atraso y/o cambio de tutor.	2 sí tuvieron la necesidad de acudir a la coordinación de investigación. Experiencia satisfactoria.	16 sí tienen sugerencias.
9 no responden.	11 no responden.	7 no responden.

Para continuar con el análisis de los datos recopilados con relación a esta dimensión, realizamos una codificación sobre todas las respuestas asociadas a esta dimensión, que son usadas como citas. Se definen dos categorías que nos parece importante mencionar y se refieren a: responsabilidad del tutor y responsabilidad de la universidad para dar lugar a las percepciones y experiencias ligadas a lo procedimental de la tutoría.

Asimismo, con el objetivo de profundizar el análisis, hemos incluido tres subcategorías transversales a la dimensión, según las cuales se aborda de manera más precisa cada categoría, a saber:

tiempo, desde la cual se da cuenta de los momentos de la tutoría; *grupos de trabajo*, que tiene relación con la conformación de los grupos y la organización y distribución de tareas al interior de cada uno; *compromiso con la investigación*, que alude a la percepción sobre el involucramiento con las investigaciones desarrolladas. Se entenderán como responsabilidad del tutor las acciones que de este se esperan para que el desarrollo de la investigación sea percibido satisfactoriamente en cada una de las tres subcategorías.

La subcategoría *Tiempo* es bastante relevante en los comentarios de los participantes, ya que para ambas unidades académicas las tutorías se realizaron de manera sincrónica y virtual y consisten, en palabras de un participante, en una “Sesión mínima de 1 hora, vía online, con enfoque de cumplimiento de metas y análisis de los cambios realizados desde las sugerencias otorgadas en la sesión anterior. Bajo un ambiente de respeto y profesionalismo” (Mg04. P1). Ampliando a la descripción de la experiencia en magíster con el siguiente comentario:

Un reunión coordinada, donde nos reuníamos con el tutor vía video conferencia; mis compañeros y yo mostrábamos avances y recolección de datos o documentos para poder trabajar; se hacían exposiciones de los avances por turnos según el nivel de compromiso que tenía cada uno según su asignación de tareas; generalmente en honor al tiempo se daba prioridad a los documentos y a los avances importantes de la estructura de la tesis, cada uno hacía compromisos de avances con el grupo y el profesor tutor. (Mg.03. P1)

La priorización sobre el contenido de las sesiones obedece a un uso eficiente del tiempo disponible, también se constituye como un espacio para resolver dudas sobre los avances. Según describe un participante de licenciatura: “nos reuníamos con el docente guía todos los integrantes del grupo por videollamada para resolver dudas de los avances de la investigación” (Lic.05. P1).

Este comentario se refiere a la experiencia de tutorías en las que se trabaja con más de un grupo en simultáneo, destinando tiempo

a retroalimentación por parte de pares, además del tutor. Esta dinámica se reconoce como una oportunidad de aprender a través de la retroalimentación del tutor y otros en una experiencia similar.

Me parecieron muy ventajosas las exposiciones que hacíamos en las clases sincrónicas de nuestros avances de investigación, en las cuales el profesor nos hacía preguntas y los demás grupos también, esa dinámica me sirvió mucho para aprender y recibir retroalimentación de personas distintas al grupo. Si tuviera estudiantes a mi cargo replicaría esta dinámica. (Lic.26. P2)

La subcategoría *Grupos-equipos de trabajo* se refiere a la conformación de los grupos, que en palabras de un estudiante de magíster, al ser arbitraria, tendría efectos en la experiencia personal, el desarrollo y la calidad de la investigación:

Lo que no me gustaría replicar en un proceso de investigación es la unión de un compañero de manera arbitraria por tener un tema similar. Esto encadenó que la estructura de trabajo (si bien hay que considerar el trabajo en equipo) se vio mermado en gran parte del camino por el poco compromiso, seriedad, responsabilidad y profesionalismo. En varias oportunidades se le comunicó al profesor guía del nulo aporte que hacía mi compañero y en "pos" de sacar el trabajo adelante se siguió no más, apelando además de que el profesor guía conversara con él siendo que conmigo los comentarios no tenían peso. Encuentro injusto que una persona pase por una experiencia similar, ya que, a costa del esfuerzo de solamente una persona, el otro obtuvo un Magíster sin mero esfuerzo. Cautelaría las alertas y sanciones que se podrían hacer cuando a alguien le pase algo similar. (Mg.06. P2)

La demanda por la intervención del tutor en la organización de los grupos y sus responsabilidades aparece también como sugerencia desde licenciatura “que se asegure de que todos los integrantes trabajen” (Lic.05. P13).

Con relación a la subcategoría que denominamos *Compromiso con la investigación* (como proceso) se refiere al involucramiento percibido con el proceso desde la tutoría, por ejemplo, se menciona a continuación que, pese a no realizar investigación en la actualidad, se reconoce su importancia “no he realizado más investigaciones, sin embargo, desde la tutoría, se nos alentó a estar siempre en constante interés por generar nuevos conocimientos o bien robustecer los ya existentes” (Lic.13. P4).

También se observa que la transparencia con respecto a las dificultades propias de un proceso de investigación sería un elemento que debe ser explicitado por el tutor, como expresa un participante con relación a la experiencia de tutoría “replicaría cualquier instancia con las advertencias claras sobre tiempo con relación a lo que avanza una investigación y con la claridad sobre la recolección de datos y las complicaciones del estudio de campo” (Mg.03. P2).

En el siguiente comentario se da indicios de inseguridades asociadas a una falta de exhaustividad en las correcciones del tutor, lo que genera dudas al momento de defender la tesis sobre la calidad de la investigación, dando cuenta de la percepción de un compromiso dispar entre tutor y estudiantes: “compromiso con los trabajos de investigación que entregan sus estudiantes, entregar el tiempo de leerlos y entenderlos, para que al momento de defender como estudiante, puedan sentir la seguridad de que su trabajo está bien” (Lic.16. P13).

Es posible observar la percepción de los estudiantes sobre el manejo de los tiempos por parte del tutor en cada sesión, en general, ha sido suficiente para el desarrollo de las investigaciones, aunque mejorable en distintos aspectos que distinguimos y categorizamos como responsabilidad de la universidad. En consecuencia, se entenderá por responsabilidad de la universidad las acciones y estructuras que se esperan para que el desarrollo de la investigación sea percibido satisfactoriamente.

En relación con los comentarios de los participantes sobre la percepción de que los tiempos de tutoría por cada investigación son

escasos, ellos manifiestan como una posible causa la cantidad de grupos que supervisa cada tutor: “mi única sugerencia es que cada tutor no aborde a más de 4 grupos como máximo, las horas son acotadas y los tiempos aún más y se requiere de mayor atención” (Lic.09. P13). Esta sugerencia se ve reforzada en el comentario de otro participante que señala que la disponibilidad del tutor, pese a haber una agenda, se veía afectada por el tiempo asignado al tutor en las tutorías, que algunas veces afectaban el progreso de la investigación.

En muchos casos, aunque se haya establecido una fecha para esta retroalimentación, a menudo se perdía mucho tiempo esperando a que el tutor estuviera disponible o brindara orientación efectiva. Esta falta de disponibilidad generaba retrasos importantes, ya que, sin una guía clara, era común que el equipo investigador se estancara o, en algunos casos, tuviera que volver a revisar partes importantes de la investigación desde cero. Esta situación implicaba la pérdida de tiempo valioso, lo que afectaba el progreso y la eficiencia del proceso investigativo. (Lic.10. P1)

Por otra parte, se demanda al tutor una cercanía o interés sobre las eventualidades en las vidas personales de los estudiantes: “me parece relevante mantener cercanía con los estudiantes, escuchar lo que les pueda estar pasando, más cuando bajan en rendimiento o aumenta la ausencia a clases, ya que puede existir una situación de gravedad en la que podemos apoyar” (Lic.07. P2).

Considerando lo anterior, resulta relevante, o pertinente al menos, que el área de coordinación de tutorías reevalúe cuántos proyectos supervisará cada tutor, poniendo en el centro la experiencia formativa de los estudiantes y contando además con una red institucional para atender eventualidades que puedan interferir en el desarrollo de las investigaciones, ya sea en las vidas personales de los estudiantes o de los académicos.

Como habíamos señalado anteriormente, la experiencia en investigación de los tutorandos en estos dos programas corresponde a

trabajo grupal de investigación. En este caso, todo el proceso de investigación es esencialmente en relación con otros, por lo tanto, se requiere que cada integrante maneje competencias para el trabajo en equipo, manejo de conflictos, etc. Se hace visible a través de las respuestas que habría un déficit en estos aspectos de la formación, por ejemplo, se encuentra una demanda por mayor personalización en las tutorías: “me gustaría que las tutorías fueran personalizadas, reconozco que es una carrera social, pero algunos avisan de eso” (Lic.08. P13).

En cuanto a la asignación de tutor, entendiendo como grupo de trabajo a este junto a los estudiantes, es responsabilidad de la universidad asegurar la continuidad en los procesos, ya que un cambio en el tutor, sobre todo si es asignado, significa atrasos en el desarrollo de la investigación, tal como comenta un tutorando del Programa de Magíster en Educación: “sí, primero fue asignado un profesor, quien se cambió de trabajo al inicio del estudio de campo, lo que nos atrasó unos meses” (Mg.03. P10). Acá nuevamente surge el comentario de otro actor importante que es el actor institucional, en este caso la universidad debe asegurar que estos procesos de investigación se desarrollen con la mayor eficiencia. En los comentarios, se refería a esto:

Una razón de prolongación de tiempo en cuanto a la entrega de la investigación fue la espera a la respuesta de una universidad para poder realizar la encuesta investigativa, cuya tarea la había hecho mi compañero, pero este confiado dejó pasar el tiempo y no se preocupó de insistir en pedir la respuesta de poder realizar la investigación, a lo que el profesor guía ofreció otras opciones. Otra razón que no se alcanzó a llevar a cabo fue la de abandonar el proceso por la nula comunicación que se tenía con mi compañero para trabajar, y eso se lo contaba a mi profesor, pero él me apoyaba en tratar de seguir adelante. (Mg.06. P10)

La claridad sobre los protocolos y procedimientos requeridos para ejecutar la investigación deben ser comunicados desde un inicio

a los estudiantes. Se percibe de manera positiva la oportunidad de “mayor conocimiento de los factores protocolares para obtener información de la universidad y de los estudiantes para realizar estudios, sondeos y encuestas” (Mg.03. P13).

Desde estas categorías y subcategorías propuestas, la dimensión procedimental de las tutorías parece exceder el vínculo entre tutor y tutorando, siendo responsabilidad de la universidad hacerse cargo de las condiciones estructurales para que, al menos en lo procedimental, la experiencia sea satisfactoria.

Dimensión conceptual

Sin duda, esta es una de las dimensiones más importantes de la labor en la formación investigativa, ya que esta dimensión comprende las habilidades investigativas que los tutorandos adquirieron durante su formación en la universidad y que se ponen en práctica durante su proceso de investigación. Los datos generales de la escala de Likert, observados en las dos unidades académicas, nos señalan lo siguiente:

Tabla 4

Dimensión conceptual

Nivel de acuerdo	ítem 03	ítem 05	ítem 06	ítem 13	ítem 14	ítem 16	ítem 19
Puntaje 5	22	22	27	22	17	25	26
Puntaje 4	7	6	4	6	8	5	3
Puntaje 3	4	4	2	4	8	2	2
Puntaje 2	0	0	0	0	0	1	0
Puntaje 1	0	0	0	1	0	0	1
Puntaje 0	0	1	0	0	0	0	1
Medias identificación Dimensión conceptual							

	ítem 03	ítem 05	ítem 06	ítem 13	ítem 14	ítem 16	ítem 19
Licenciatura	4,65	4,42	4,88	4,58	4,27	4,81	4,42
Magíster	4,14	4,43	4,29	4,00	4,29	4,00	4,86
General	4,55	4,42	4,76	4,45	4,27	4,64	4,52

Acá nuevamente observamos que la mayoría de las preguntas relacionadas con esa dimensión es evaluada de manera positiva, no obstante, observamos una leve diferencia en las unidades académicas. Si bien hay mayor valoración en el programa de licenciatura, en terminos generales, logramos apreciar que solo se establece una diferencia con el programa de magíster en dos preguntas que se relacionan con mayor exigencia en la fundamentación teórica de su investigación y también en la retroalimentación por parte de los jurados para futuras investigaciones. Con respecto a las preguntas abiertas (3-5-11) relacionadas a esta dimensión, podemos observar lo siguiente:

Tabla 5

Preguntas dimensión conceptual

Pregunta 03. Sobre capacitación recibida para ser tutor de investigación.	Pregunta 05. Sobre aprendizajes producto de evaluaciones recibidas.	Pregunta 11. Sobre la formación investigativa recibida en la universidad, describa los aspectos que le hayan servido para seguir investigando como profesional en ejercicio o en el caso contrario, exponga sus razones
--	--	--

14 no responden	11 no responden	9 no responden
6 no desarrollan actividades de tutoría		12 no desarrollan investigación
4 no han recibido capacitación		

En la tabla se aprecia que aproximadamente un 30% de los participantes no responde a las preguntas. Sin embargo, debido al foco de cada pregunta, se reporta por cada una las respuestas agrupadas en 2 o más categorías o tipos de respuesta.

En la pregunta 5, sobre aprendizajes producto de evaluaciones, si bien no existe un consenso en las respuestas sobre qué entender por evaluación, emergen 3 categorías que consideramos de relevancia en esta dimensión:

1. Evaluación final del proceso, que da cuenta de lo aprendido en el momento de rendir la tesis.
2. Evaluación durante el proceso, que se relaciona con el acompañamiento del tutor.
3. Mito de la evaluación, que alude a creencias sobre la evaluación durante la formación.

En la evaluación final del proceso, es altamente valorado el reconocimiento que hacen los evaluadores del esfuerzo durante el proceso investigativo. En uno de los comentarios se observa cómo la tutora abordó esta situación:

La evaluadora comenzó elogiando mi esfuerzo y la relevancia del tema, lo que me tranquilizó. Luego, me hizo preguntas desafiantes sobre cómo había organizado mis hallazgos. Señaló que, aunque tenía información valiosa, carecía de un hilo conductor claro que conectara los diferentes apartados. Aprendizaje: Me sugirió utilizar un esquema visual para mapear mis ideas principales y sus relaciones. También enfatizó en la importancia de la narrativa en la investigación, indicando que no solo se trata de presentar datos, sino de

contar una historia que le permita al lector entender el impacto de esos datos. (Lic.22. P5)

Acerca del dominio y compromiso con el tema investigado, el cual se relacionaba con su propia experiencia, otro tutorando manifestó:

La evaluación que me dejó un aprendizaje fue mi examen de título porque ahí me di cuenta de que el tema de investigación quizás para unos no es interesante, pero si para mi grupo era necesario hacerlo y era viable, seguimos adelante y el resultado fue muy bueno. Esto lo comento porque en algún momento se nos dijo que nuestro tema era repetitivo por hablar de violencia escolar, pero nos enfocamos en las percepciones de las personas que participaban en un programa para prevenir o disminuir la violencia escolar (convive en la escuela) y en ese punto no se había investigado. (Lic.26. P5)

Asimismo, otro de los participantes reconoce la relevancia de la investigación y los resultados de su avance, ya que le permitió reconocer que lo avanzado había sido relevante hasta ese momento y señaló con un ejemplo que para él fue significativo:

Durante la evaluación del examen, el director de la carrera hizo una pregunta referente al uso de WhatsApp como TIC en educación, y en base a los análisis realizados pude contestar de manera coherente a su pregunta. Me gustó que la pregunta fuera atinente a la actualidad. (Mg.06. P5)

Otro elemento importante a destacar es la vivencia de la evaluación durante el proceso investigativo, ya que esto se relaciona con el acompañamiento del tutor. De acuerdo con la experiencia, en este proceso se destaca la importancia del diálogo horizontal con el tutor en relación con sus críticas y comentarios. Esto se percibe como guía y respeto por la autonomía de cada investigador en formación. Es por esta razón que en dos de los comentarios se señala que:

Los profesores tutores nos daban el tiempo de exponer nuestros puntos de vista sin imponer sus apreciaciones, sino que nos guiaban, por lo que la tesis nació como producto de lo

que investigamos y no de los que nos imponen los tutores porque ellos fueron una guía. (Lic.06. P5)

Más que detallar la evaluación en sí, me gustaría destacar la importancia de la crítica constructiva que se hace al trabajo realizado y la guía permanente que se recibe a través de los comentarios, diagnósticos y conversaciones directas con los docentes. (Lic.08. P5)

La supervisión del trabajo en grupo es un elemento que se percibe como susceptible de ser evaluado e intervenido por el tutor, para asegurar la calidad de la investigación. Una de las observaciones señala: “creo que lo más importante es la evaluación hacia el trabajo en equipo y la valoración de los resultados esperados se evidencian cuando el equipo investigador está cohesionado y comprometido con el trabajo investigativo propuesto” (Lic.09. P5).

En otro caso se demanda directamente que se “debería mejorar en que se exija un reflejo de cada uno de los estudiantes que realizan la investigación, muchas veces solo uno trabaja y el resto envía información” (Lic.05. P6).

En el programa de Magíster se aprecia con más detalle lo que denominamos *Mito de la evaluación*, que rompe con algunos mitos o expectativas sobre lo que se considera una evaluación, refiriéndola como “buena, ya que más que punitivas fueron un apoyo, y además una gran oportunidad para aprender” (Mg.05. P5). O no reconociendo un proceso de evaluación en el proceso “No hubo evaluaciones, solo avances y revisiones” (Mg.03 .P5) y “no realizo evaluaciones como tipo prueba” (Mg.07. P5)

Con respecto a la pregunta sobre la relación con la formación investigativa recibida, existe un consenso en cuanto a una percepción positiva, incluso entre quienes no se dedican actualmente a la investigación, por temas de tiempo como da cuenta “En general la investigación me resulta muy interesante, las únicas razones que podría mencionar, es la falta de tiempo, ya que requiere una dedicación importante” (Mg04. P11). Sin embargo, podemos agrupar

la respuesta en relación a la importancia conferida a aspectos de formación metodológica y de formación valórica.

En la formación metodológica, se destacan aspectos de manejos de tiempo y gestión de datos. Es valorado “Sobre todo en relación a la investigación mixta y ser más exhaustivo” (Lic.01. P11), y “sin duda el análisis de datos cuantitativos” (Lic.05. P11). El proceso formativo en su totalidad es referido en la siguiente respuesta:

La formación fue practica y con una profundidad que hasta el día de hoy empleo los conceptos y las metodologías aprendidas, es una experiencia educativa sólida y con mucho conocimiento, es por ello que repito lo epistemológico y la forma de crear y hacer una investigación quedo para siempre como herramienta fundamental de mi profesión. (Lic.14. P11)

Y por otro lado, se destaca el haber adquirido herramientas para la investigación, pese a no considerar su aplicación en su trabajo actual: “se me entrego herramientas claras de investigación en cada una de las etapas del proceso investigativo fundamentadas, pero no serán aplicadas en mi ejercicio laboral actual” (Lic.09. P11). En contraposición, las herramientas adquiridas, pese a no ser aplicadas en contexto laboral, se reportan de utilidad en aspectos personales. Se amplía la respuesta con una crítica al refuerzo del manejo de softwares.

Me habría gustado seguir con la temática investigativa como profesional, lamentablemente no me encuentro ejerciendo, pero el aprendizaje recibido me ha servido para investigar otros aspectos personales. Una de las razones para no seguir investigando con el grueso de la metodología, es la poca profundización en el uso de Excel, esto considerando que su manejo es importante para algunos vaciados de datos. Lamentablemente, no es algo que particularmente manejáramos todos los miembros del grupo a cabalidad, más bien solo 1 de un grupo de 6, esto nos ayudó en el marco del trabajo en grupo, pero luego el desarrollo individual es otra cosa. (Lic.20. P11)

Si observamos la respuesta a la pregunta señalada, vemos que las asesorías son valoradas como una experiencia de emancipación investigativa en más de un 80% de sus respuestas positivas. Esto también se ha evidenciado en las respuestas abiertas, ya que ellos señalan que los conocimientos y herramientas adquiridas durante el proceso de tutoría ha servido para enfrentarse a desafíos de investigación. Sobre esto uno de los participantes señalaba:

La experiencia que me motiva replicar en un futuro es el conocimiento epistémico del trabajo social, y también su aplicación en la búsqueda de conocimiento, para dar respuestas sólidas a la problemática social en su tejido tan complejo que tenemos ahora en nuestra sociedad , creo que dominando las fuentes y los enfoques puedo dar a conocer o llegar a formular espacios suficientes con respuestas sólidas y atacar la base del problema social y no solamente sus síntomas, ya que unos de los fundamentos de la profesión es transformación del entorno y esto se realiza a través de la investigación científica social. (Lic.13. P11)

Con relación a la importancia de la formación valórica, se destacan aspectos relacionados al tipo de investigador que forma la universidad, y se señala que: “creo firmemente en mis valores y ética profesional que ha sido impulsada desde la universidad que ayudo a ir en la búsqueda de esta formación” (Lic.16. P1). Sobre el ejercicio y desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo entregado por la universidad se señala que: “muchos, desde la confianza en el proceso, desde la comprensión investigativa en esencia, a tener un análisis crítico y pensamiento reflexivo, a gestionar mejor la información” (Mg 01. P11).

O directamente en relación con la empatía, “Sentir empatía. Ser constante, ser una buena investigadora” (Lic.12. P11) o la motivación sostenida por los tutores “Encuentro que la profesora, junto a todos los profesores que me dieron clases, fueron súper motivadores y profesionales en todo sentido” (Lic.21. P11).

En la pregunta que dice relación con el ejercicio de la tutoría y la capacitación recibida para ejercerla, solo contamos con 13 respuestas, de las cuales no queda claro si se ejerce o no la tutoría, encontrándonos con tres tipos de respuesta.

La primera referida al reconocimiento a la formación recibida en la universidad y si esta se considera suficiente para acompañar procesos de formación en investigación. Las siguientes respuestas dan cuenta de esto y señalan que: “Por el momento no he realizado actividades de esta índole, no obstante, me considero preparada para hacerlo, gracias al proceso formativo obtenido con ustedes” (Lic.07. P3); “Solamente éramos impartidos de investigación cualitativa y cuantitativa” (Lic.16 . P3); “Me apoyo con lo aprendido en la universidad” (Lic.12. P3). En el caso de unos de los participantes que realiza labores investigativas, ella señala que:

Me he apoyado para direccionar mis procesos de investigación en la teoría impartida por mis tutores y también en la práctica, mucha entrevista semiestructurada, en el campo, ya que siento que el interactuar con el objeto de investigación me permite mayor información y mucha más certeza. (Lic.26. P3)

Igualmente, nos encontramos con una respuesta que alude a la autogestión de integrar más conocimientos y que estos sean mejores herramientas para su labor profesional, una de las participantes da cuenta de su experiencia:

Siempre he estado en constante capacitación, en la escuela de liderazgos de Sernameg, en liderazgo, políticas públicas, recursos humanos es algo que me gusta mucho y poder realizar mentorías en temas contingentes a otras mujeres o grupos que lo requieran. (Lic.17. P3)

Otra de las participantes, de las pocas que han seguido una vida académica en esta investigación, manifiesta que en su institución educativa se provee de las capacitaciones necesarias, resultando ser menos significativa que la experiencia personal, comentado que:

Soy académica y por ende he recibido capacitación en el área, pero creo que lo que hoy soy es parte de lo experiencial, del

día a día a través de los años, quedándome con lo positivo de las personas que han formado parte de este proceso. (Mg.01. P3)

Dimensión actitudinal

A continuación, se presentan los resultados de esta dimensión.

Tabla 6

Dimensión actitudinal

	ítem 06	Ítem 07	ítem 08	ítem 09	ítem 10	ítem 15	ítem 17	ítem 18	ítem 21	ítem 22	ítem 23	ítem 24
Puntaje 5	27	29	26	25	31	24	21	16	28	26	26	25
Puntaje 4	4	2	2	3	0	6	5	5	4	5	5	4
Puntaje 3	2	2	5	2	0	3	2	3	1	2	2	4
Puntaje 2	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	0	0
Puntaje 1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Puntaje 0	0	0	0	1	2	0	3	6	0	0	0	0
Medias identificación Dimensión Actitudinal												
	ítem 06	ítem 07	ítem 08	ítem 09	ítem 10	ítem 15	ítem 17	ítem 18	ítem 21	ítem 22	ítem 23	ítem 24
Licencia tura	4,88	4,85	4,69	4,73	4,62	4,62	4,08	3,58	4,81	4,65	4,81	4,73
Magíster	4,29	4,71	4,43	3,43	5,00	4,71	4,14	2,86	4,86	4,71	4,43	4,29
General	4,76	4,82	4,64	4,45	4,70	4,64	4,09	3,42	4,82	4,67	4,73	4,64

En esta última dimensión, se logra observar una alta valoración a las preguntas relacionadas con lo actitudinal; sin embargo, nos llaman la atención dos preguntas que en todo el estudio

tienen menos valoración. Una de ellas está relacionada con la coordinación de investigación que no logró resolver algunas dificultades en el proceso investigativo. Y la otra pregunta se relaciona con aspectos socioemocionales de la relación del tutor o tutora que es significativamente más baja en el Programa de Magister.

En las preguntas abiertas logramos apreciar las experiencias de los tutorandos relacionadas con situaciones influenciadas por factores emocionales, entre ellos lo que denominaremos *disparidad en el trabajo de equipo*, observación que se manifiesta en su proceso de investigación. Señalan que:

La situación puntual que influyó en mi proceso de investigación referente a lo emocional fue la rabia y frustración de trabajar con un compañero que no aportó y obtuvo su título de igual manera, a pesar de que se conversó con él como "adulto y como profesional". Realizar la investigación fue triste y a la vez satisfactoria porque a pesar de ese tremendo malestar pude realizar el trabajo y obtener buenos resultados, los cuales se evidenciaron en la calificación, casi a modo de superación personal. (Mg.06. P8)

Otras de las situaciones en las que se manifiestan problemas socioemocionales son la carga de trabajo y las altas expectativas sobre el producto de investigación. Todo esto termina generando temor en los estudiantes, gatillando ansiedad y nervios, como lo relata un participante: "Principalmente ansiedad de no contar con los tiempos necesarios para lograr dar término a nuestra investigación, el tener que depender de terceros para dar término y la presión de lo acotado de los tiempos género stress" (Lic.09. P8).

Las expectativas, que por lo general son altas al principio de la investigación, se enfrentan a una realidad totalmente distinta durante el proceso investigativo, lo que lleva a ajustarlas durante todo este proceso:

Al inicio del proceso de investigación yo quería hacer muchas cosas, diagnosticar, analizar, planificar, ejecutar y evaluar, pero me di cuenta de que no podía hacerlo todo, tenía mucha

ansiedad y nervios. Sin embargo, gracias a las tutorías fui aclarando dudas, me fui ordenando en mi proceso de proyecto de práctica profesional. (Lic.17. P8)

Otros participantes refieren el *Apoyo del tutor* como fundamental en el manejo de emociones displacenteras que acompañan los procesos de investigación. Las siguientes respuestas aluden a esto, asociado a un amplio espectro de emociones, desde alegría y tranquilidad, como expresa un estudiante de licenciatura "alegría al saber que los tutores nos apoyaban y guiaban, me generaba tranquilidad" (Lic.24. P8), hasta miedo y ansiedad, como se observa en la siguiente respuesta:

Miedo tuvimos en un momento que sentíamos que no avanzábamos y nos quedaba mucho trabajo aun, lo que nos produjo estrés, pero el profesor siempre nos apoyó, con frases como: 'se puede', 'van a alcanzar', y eso nos daba cierta seguridad (Mg.07. P8).

Otra de las cosas que se valora en los comentarios de los tutorandos es sentirse escuchado por el tutor, eso generaba tranquilidad en momentos de mucha presión y generaba tranquilidad: "Una experiencia agradable es sentirse escuchado. Nuestra tutora escuchaba nuestros enfoques y opiniones, y posterior a eso hacía correcciones o las potenciaba. Logramos una comunicación fluida y continua, a pesar de no conocernos presencialmente" (Lic. P7).

Incluso la comunicación cercana del tutor ante algunos problemas externos que interferían en los tutorandos se extendía más allá del proceso de investigación, y se relaciona con la perspectiva antropológica, específicamente en la dimensión humana. Lo señalado por uno de los participantes es una muestra clara de esa experiencia: "Tuve la oportunidad de exponer un problema personal que interfería con mi concentración, la docente me orientó de buena forma y no solo terminé mi licenciatura, sino que mejoró mi vida" (Lic.12. P8).

En general, en la mayoría de las observaciones de los participantes, logramos percibir que el apoyo de los tutores podría ser considerado un factor protector frente a las dificultades y el malestar

que surgen a lo largo de las tutorías, como se menciona en el siguiente comentario:

Al principio me sentí agobiada por la información, ya que la metodología de investigación es una pieza fundamental dentro de la experticia del trabajo social, información que previamente no conocía en profundidad por la formación en instituto profesional, afortunadamente recibí la orientación adecuada de la jefa de carrera, quien atendió a mis particularidades de manera comprensiva, cercana, empática y optimista. Eso me motivó a continuar cuando quise desertar. (Lic.20. P8)

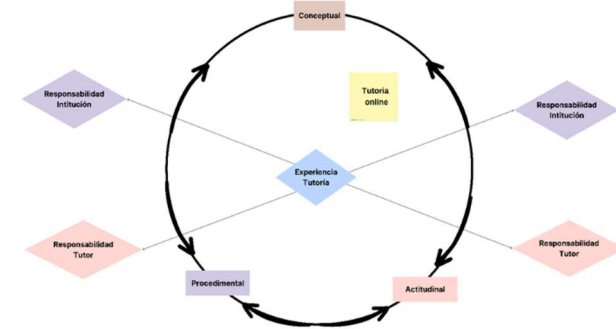
Las experiencias de los tutorandos y su relación con el tutor por lo general son bien evaluadas, no solo en la entrega de conocimientos sino también en aspectos emocionales, en caso de necesidad de contención ante situaciones familiares:

Tutorías perfectas, conceptos claros, buena orientación, manejo del tema, lenguaje técnico adecuado al tema. Siempre en la misma línea y bastante ayuda por parte del profesional. Algo bastante personal fue que, en plena defensa, me comunican que fallece mi madre y mi tutora se tomó todo el tiempo para apoyar y calmar la situación (gracias por comprender y ponerse en mis zapatos). (Lic.08. P7)

Sin duda, todas estas observaciones son importantes para sacar algunas conclusiones con base a lo plantado por las experiencias de los tutorandos. En esta investigación que se da en un contexto de tutoría online, las dimensiones que dan forma a la experiencia se constituyen en la relación de dos actores, la institución de educación superior y el respectivo tutor. La experiencia y percepción del proceso de tutoría estaría condicionado a como estos actores interdependientes se relacionan entre ellos y gestionan las 3 dimensiones que componen la tutoría, como se refleja en la siguiente figura:

Figura 3

Dimensiones de la tutoría investigativa



Conclusión

Por último, con el fin de hacernos cargo de las experiencias de las tutorías investigativas en la Universidad Gabriela Mistral, nos remitiremos a los comentarios de los tutorandos acerca de sus vivencias de las asesorías y cuáles son sus sugerencias a los tutores de investigación. En estas sugerencias se plantean tres tipos de elementos a tomar en cuenta en un tutor, en primer lugar, a lo que ellos denominan un tipo de *Tutoría guía*, en la cual su función del proceso de acompañamiento en el proceso investigativo resalte la capacidad para dirigir el trabajo, orientar en momentos de dudas, de dificultades, retrasos o errores y, de esa manera, lograr dirigir el proceso investigativo hasta su finalización.

En segundo lugar, el *Tutor receptivo*, que tenga la capacidad y las herramientas teóricas y metodológicas, que permitan resolver sus dudas, opiniones e intenciones, dando lugar a una integración de estas en la producción de la investigación. El tutorando valora ser escuchado, pero también agradece establecer una comunicación fluida y continua, ya que esto permite una mejor retroalimentación, más claridad en las instrucciones, a pesar de no interactuar presencialmente.

Por último, el tutorando requiere una *tutoría flexible y empática*, que el tutor se destaque en la disposición de recibir

consultas en horarios extra a las tutorías. También un tutor que tenga una buena empatía con las dificultades del proceso investigativo al que se enfrentan los estudiantes, que entienda que este proceso sigue siendo formativo y que esté muy atento a las necesidades de los estudiantes. Un tutor que se remita a la dimensión humana y a la transmisión de conocimientos.

En general y debido a las características de los programas en que esta realizada la investigación en su modalidad online, se logra apreciar en sus comentarios que se valora que el tutor considere la experiencia laboral de los tutorandos, y también tome en cuenta que durante el proceso investigativo en que se ven comprometidos se cruza su vida familiar, laboral y universitaria.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Paidós.
- Ayala, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinar y urdimbre política. *Interdisciplina*, 8(22), 137–155. DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación*. Paidós.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Mélich, J. C. (2000). *La Educación Como Acontecimiento Ético: Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.
- Molano, F. (2019). La tutoría de investigación en la Maestría en Docencia: inventando una tradición. En F. Vásquez, A. C. Mora, & V. Poveda (Eds.), *La tutoría de investigación: Reflexiones, prácticas y propuestas* (pp. 9–21). Ediciones Unisalle.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(2), 59–78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422563004>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Pastrana, L. H. (2019). El lugar de la tutoría en la formación de maestros investigadores. En F. Vásquez, A. C. Mora, & V. Poveda (Eds.), *La tutoría de investigación: Reflexiones, prácticas y propuestas* (pp. 55–65). Ediciones Unisalle.

De la Tutela Moral a la Tutoría Cívica: el liberalismo y la educación de las mujeres en Guadalajara durante el siglo XIX

Cynthia Cortázar Rodríguez⁹

Alejandro Quezada Figueroa¹⁰

Universidad de Guadalajara - México

- Universidad Gabriela Mistral. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*.
https://www.ugm.cl/ugm/site/docs/20200702/20200702163805/modelo_educativo_ugm.pdf
- Universidad Gabriela Mistral. (2023). *Política de Investigación*.
<https://www.ugm.cl/la-universidad/normativas>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books, S.A.
- Waksman, V. (2016). *El laberinto de la libertad: Política, educación y filosofía en la obra de Rousseau*. Fondo de Cultura Económica.

Comprender la educación femenina en el siglo XIX hispanoamericano implica no solo revisar los programas escolares o las instituciones educativas, sino también los modelos de acompañamiento formativo que marcaron la vida de niñas y jóvenes. En este sentido, proponemos que la figura de la tutoría —entendida como el conjunto de prácticas de orientación, seguimiento y formación ética, intelectual y social— ofrece una clave interpretativa valiosa para analizar los procesos educativos femeninos en Guadalajara durante este periodo. El tipo de acompañamiento que recibían las mujeres en su formación no era neutro ni improvisado: respondía a marcos ideológicos definidos, entre los cuales el liberalismo ocupó un lugar central.

Durante la época virreinal, las pocas niñas que accedían a la educación formal lo hacían principalmente en las llamadas “escuelas amigas”, de corte conventual, donde se les instruía en las primeras letras, la doctrina cristiana, la economía del hogar, la costura y otras habilidades asociadas a su rol social (Tanck, 1977). Este acompañamiento era una forma temprana de tutoría moral, con fuerte arraigo en los valores católicos. Se trataba de formar mujeres obedientes, piadosas y útiles para la vida doméstica o religiosa. La tutoría se ejercía en clave normativa y disciplinaria: no solo se

⁹ Doctora en Historia Iberoamericana. Correo: cynthia.cortazar@academicos.udg.mx

¹⁰ Doctor en Historia Iberoamericana, Correo: alejandro.quezada9824@academicos.udg.mx

enseñaba a leer, sino a vivir de acuerdo con un modelo idealizado de feminidad cristiana. Pensar que las mujeres estaban destinadas exclusivamente al cuidado del hogar o a una vida conventual era una idea profundamente arraigada en las primeras décadas del siglo XIX. Se consideraba que no necesitaban más conocimientos que los necesarios para leer, escribir y sostener un hogar cristiano, lo cual ya era visto por algunos como excesivo.

En este contexto, resulta fundamental recuperar los antecedentes del acompañamiento educativo femenino desde los siglos XVI y XVII. Como ha señalado Vázquez Bravo (2025), “el entorno educativo de las niñas en Guadalajara estuvo articulado a través de tres instituciones principales: conventos, beaterios y casas de enseñanza” (p. 1). Estos espacios no solo proporcionaban instrucción básica, sino también formación moral, supervisión espiritual y vigilancia disciplinaria, en lo que puede considerarse una protoforma de tutoría pedagógica y ética.

La autora subraya que “el ingreso de las niñas a estos establecimientos no respondía únicamente a un deseo de alfabetización, sino a una estrategia social de resguardo del honor familiar y control de la feminidad” (Vázquez Bravo, 2025, p. 7). Desde entonces, el acompañamiento educativo no ha sido un proceso neutro: ha estado históricamente mediado por la vigilancia, la ideología religiosa y la función de reproducción social de género.

La educación de las mujeres fue, en este sentido, un terreno de disputa ideológica. Para algunos sectores, la instrucción femenina era inútil o incluso peligrosa; para otros, especialmente los sectores liberales, se convirtió en una bandera política que debía ser integrada al proyecto de nación. No obstante, incluso dentro del discurso ilustrado, las justificaciones a favor de la educación femenina partían de una desigualdad natural:

Para educar a sus hijos, ser compañera del marido, no aburrirse en tertulias cuando hablaban de cosas serias y saber conservar o agrandar la fortuna del marido. Esto siempre y cuando comprendiera en primer lugar que, por muy racional e

inteligente que fuera, su talento siempre era menor, por definición, que el de los hombres. Debido a esta innata inferioridad, los hombres nunca tendrán que temer su competencia (Vázquez et al., 2013, p. 123).

A partir de la década de 1840, el liberalismo hispanoamericano —aunque moderado— adquirió características propias en cada país, manteniendo principios comunes heredados del pensamiento ilustrado español. Este liberalismo, más que el anglo o el francés, modeló las políticas educativas en los antiguos territorios del Imperio Español. En Guadalajara, estas ideas influyeron directamente en la transformación del acompañamiento formativo de las niñas, desplazando poco a poco los modelos de supervisión conventual hacia modelos estatales y civiles. Uno de los efectos más visibles de esta transición fue el surgimiento de un nuevo tipo de tutoría: institucionalizada, orientada al desarrollo de virtudes cívicas, pero aún constreñida por los ideales patriarcales.

Por todo ello, consideramos que, para comprender adecuadamente la tutoría investigativa en el siglo XXI —como la concebimos hoy en la Red Iberoamericana—, es necesario rastrear sus antecedentes históricos en las formas de acompañamiento pedagógico y ético del pasado. La historia de la educación femenina en Guadalajara nos muestra que el acompañamiento ha sido, desde sus orígenes, una práctica social compleja donde se cruzan el poder, el saber, el género y la política.

Del liberalismo gaditano al orden educativo en América: bases ideológicas de la Tutoría Femenina

El liberalismo hispano surgido en el contexto de las Cortes de Cádiz 1812 no fue un simple eco de la Revolución Francesa, sino una elaboración propia en la que coexistieron elementos medievales, ilustrados y modernos. Concebido inicialmente como una respuesta a la crisis dinástica provocada por la invasión napoleónica de 1808 y las abdicaciones de Bayona, el liberalismo gaditano expresó una voluntad de reorganización política que incluía tanto a la península ibérica

como a los territorios ultramarinos. Hablar de "lo español" a inicios del siglo XIX implica considerar un universo político y cultural compartido entre metrópoli y colonias, donde el liberalismo articuló una noción de soberanía popular, derechos individuales y constitucionalismo que buscaba romper con el absolutismo borbónico sin desprenderse completamente de la tradición católica y monárquica (Fernández, 2011).

Uno de los logros más significativos del proceso gaditano fue la promulgación de la Constitución de 1812, la cual consagraba, entre otros principios, la libertad de imprenta, la ciudadanía masculina, y el impulso de una educación pública común. Aunque la mujer no fue reconocida como sujeto político pleno, comenzó a visibilizarse su papel como madre de ciudadanos, transmisora de valores y gestora del orden doméstico. Esta redefinición simbólica y funcional de la mujer sentó las bases para una transformación profunda en los modelos de acompañamiento formativo: la tutela moral de origen conventual empezó a ceder espacio a una incipiente tutoría cívica, orientada al servicio de la nación y de la república.

En los años de las Cortes, la libertad de imprenta permitió la circulación de ideas educativas y de género que defendían, desde posturas liberales, la necesidad de que las mujeres accedieran a la educación básica. Periódicos como *El Tribuno del Pueblo Español* y el *Semanario Patriótico* contribuyeron a difundir estas nociones, argumentando que una madre instruida era fundamental para formar ciudadanos virtuosos y patriotas. De ahí que la tutoría femenina se planteara ya no como una responsabilidad exclusiva de la Iglesia o de las órdenes religiosas, sino como una tarea del Estado y de los nuevos cuerpos civiles que comenzaban a intervenir en la organización escolar (Marichal, 1992).

Sin embargo, este impulso liberal se vio interrumpido por el retorno del absolutismo en 1814 con la restauración de Fernando VII, quien disolvió las Cortes y derogó la Constitución. Este retroceso fue profundamente sentido en América, donde numerosos sectores criollos, que habían participado del experimento gaditano o simpatizado

con sus principios, comenzaron a gestar sus propios movimientos de independencia. El rechazo al absolutismo fernandino, percibido como regresivo y centralista, fue uno de los factores que impulsó la ruptura definitiva con la Corona en territorios como el Virreinato del Río de la Plata (1816), la Nueva Granada (1819), el Perú (1821) y la Nueva España (1821) (Burdíel, 2010).

A pesar del fracaso inmediato del liberalismo gaditano en España, sus principios sobrevivieron y fueron adaptados en los nuevos estados americanos, donde configuraron los marcos legales y pedagógicos de las primeras repúblicas. En este contexto, la educación femenina fue resignificada como herramienta para consolidar el nuevo orden político. Se promovió la alfabetización básica de las niñas, no en virtud de una emancipación personal, sino para convertirlas en agentes de transmisión de los valores liberales en el seno familiar. La tutoría se institucionalizó como un dispositivo de formación cívica femenina, combinando elementos del antiguo control moral religioso con una nueva lógica nacionalista y estatal.

En el caso de Guadalajara, estas ideas llegaron entrelazadas con el proceso de construcción del Estado mexicano. La educación de las niñas comenzó a organizarse desde instancias civiles y municipales, con programas orientados a la enseñanza de la lectura, la escritura, la moral cívica y la economía doméstica. Las maestras y preceptoras que ejercían funciones educativas también actuaban como tutoras del orden liberal, vigilando no solo el rendimiento académico de sus alumnas, sino su conducta, su fe, su obediencia y su adecuación al rol social que el nuevo régimen esperaba de ellas.

El liberalismo jalisciense y los modelos de Tutoría Femenina

Tras la abolición del virreinato de la Nueva España en 1821, México experimentó una serie de experimentos políticos que culminaron en la instauración del modelo republicano. En ese contexto, la antigua Diputación Provincial de Guadalajara se transformó en el Estado Libre y Soberano de Jalisco, con una Constitución de corte liberal moderado que incorporaba tanto elementos ilustrados como

tradicionales. Si bien se estableció a la religión católica como la única permitida, también se dispuso —al menos en papel— la creación de escuelas públicas para niñas en todos los pueblos. Estas escuelas debían instruir las en lectura, escritura, aritmética, dibujo y “todas las labores convenientes a su sexo” (Plan General de Instrucción Pública, 1826, p. 266). Esta disposición legal revelaba un doble objetivo: formar ciudadanas útiles al nuevo orden republicano y mantener el control moral sobre sus cuerpos y conductas.

A pesar de estas disposiciones, la implementación fue limitada. En 1860, apenas se registraron 654 alumnas en Guadalajara, ciudad con más de 65 mil habitantes (Banda, 1982). El acompañamiento educativo de las mujeres permaneció restringido y condicionado por un modelo de tutoría centrado en la moral, la obediencia y la formación doméstica. Mientras el discurso liberal promovía el estudio autónomo, el pensamiento crítico y el acceso a saberes científicos en los varones, la tutoría dirigida a las niñas seguía centrada en la virtud, el recato y las habilidades prácticas para el hogar.

Aunque el modelo político mexicano abrevó inicialmente del liberalismo español, pronto se distanció de sus raíces hispánicas para adoptar influencias del pensamiento francés e inglés, sobre todo en la segunda mitad del siglo. Bajo el influjo del positivismo, la educación masculina se orientó hacia el empirismo, la razón y la utilidad social. Como señaló Alberdi (2016), se buscaba reemplazar el dogmatismo escolástico por una metodología centrada en el estudio racional, en la lectura crítica y en la investigación. Sin embargo, este cambio no se aplicó de manera equitativa: en el caso de las mujeres, el acompañamiento educativo permaneció restringido a una tutoría cívico-moral, que subordinaba el desarrollo intelectual a los fines del orden doméstico y la estabilidad social.

La Escuela Lancasteriana y el surgimiento de nuevas figuras tutelares

Uno de los primeros intentos sistemáticos de expansión educativa fue la adopción del método lancasteriano, basado en la enseñanza mutua:

los alumnos más avanzados instruían a sus compañeros bajo la supervisión de un monitor y un director. Este modelo —que incluía incentivos, sanciones y ejercicios colectivos— buscaba formar sujetos disciplinados, útiles a la república. Aunque se trató de un método diseñado para varones entre 4 y 15 años, en Guadalajara se buscó adaptarlo a la instrucción femenina.

En 1830, la ciudad contaba con dos escuelas conventuales y seis públicas para niñas, muchas de ellas anexas a instituciones religiosas. Ese mismo año, “las señoritas francesas Madame Cadeau y Turreau solicitaron autorización para abrir una escuela lancasteriana exclusiva para niñas” (Cárdenas Castillo, 2003, p. 126). Esta iniciativa marcó un punto de inflexión en la forma de tutoría aplicada a las mujeres, ya que incorporaba elementos de organización racional, seguimiento formativo y vigilancia cívica, bajo la figura de una tutora laica ilustrada.

A lo largo del siglo XIX, el modelo de tutoría femenina en Guadalajara evolucionó gradualmente. En 1861 se fundó el Liceo de Niñas, que ofrecía una carrera de maestra normalista, con un plan de estudios basado en saberes científicos, pero subordinado a la moral doméstica. Si bien su cierre en 1903 evidenció los límites del proyecto, también demostró que la figura de la tutora profesional comenzaba a consolidarse como agente formador del nuevo orden liberal.

Estudio de caso: El Liceo de Niñas de Guadalajara y la institucionalización de la Tutoría Cívica

El Liceo de Niñas de Guadalajara, fundado en 1861, representa uno de los ejemplos más significativos del proceso de institucionalización de la educación femenina en el occidente mexicano bajo el ideario liberal. Su creación respondió a la necesidad de extender los beneficios del progreso ilustrado a las mujeres, sin trastocar los límites impuestos por el orden patriarcal. Así, esta institución no solo enseñaba lectura, escritura y matemáticas básicas, sino que se erigía como un espacio de tutoría cívico-moral, donde las alumnas eran

cuidadosamente acompañadas en su formación como futuras madres de ciudadanos, esposas virtuosas y educadoras del hogar.

El Liceo ofrecía también la carrera de maestra normalista, lo que implicaba la consolidación de una nueva figura profesional: la mujer educadora laica. Esta figura no solo instruía, sino que ejercía funciones de guía, supervisora, moralizadora y ejemplo de conducta. En otras palabras, una tutora pública del orden republicano, encargada de reproducir valores de obediencia, civismo, fe moderada y laboriosidad. Como lo demuestra el reglamento interno del Liceo (hoy conservado parcialmente en el Archivo Histórico de Jalisco), las estudiantes estaban sometidas a evaluaciones periódicas, no solo académicas, sino también de conducta, limpieza personal, modestia en el vestir y urbanidad.

El plan de estudios del Liceo estaba estructurado para formar mujeres que pudieran ocupar espacios intermedios entre lo privado y lo público: debían instruirse en geografía, historia nacional, aritmética, higiene y nociones de moral, pero también en costura, bordado, cocina y economía doméstica. Esta mezcla revela una tutoría dual, que combinaba la formación ilustrada con el refuerzo del rol tradicional. El ideal no era emancipar, sino civilizar dentro del hogar. Las alumnas no debían aspirar a la ciudadanía política, pero sí a ejercer una ciudadanía moral vicaria, como madres educadoras de los futuros varones republicanos.

Durante las décadas de 1870 y 1880, el Liceo funcionó con regularidad, aunque enfrentó constantes tensiones presupuestales y resistencia por parte de sectores conservadores que veían con recelo la educación laica femenina. Aun así, su existencia consolidó un modelo de tutoría institucionalizada, donde las maestras ejercían una autoridad tutorial respaldada por el Estado, y las alumnas eran concebidas como sujetas formables pero vigiladas. En este contexto, la tutoría se transformó en un dispositivo moderno de gobierno sobre la feminidad, sustituyendo paulatinamente el control conventual por uno pedagógico y administrativo.

El cierre del Liceo en 1903, en el contexto de la reestructuración educativa porfiriana, marca el fin de una etapa y el inicio de una nueva configuración del acompañamiento formativo de las mujeres. Sin embargo, su existencia dejó una huella profunda en la historia educativa jalisciense, al ser uno de los primeros espacios donde la tutoría dejó de ser exclusivamente religiosa o doméstica y pasó a ser una función pública, profesional y republicana.

Las escuelas normales y la expansión de la Tutoría Técnico-Cívica

La fundación de las escuelas normales en 1889, una para varones y otra para mujeres, marcó un punto de inflexión en la profesionalización de la educación en Guadalajara y en el país. Para las mujeres, este proceso significó una ampliación curricular sin precedentes, al incluir asignaturas como matemáticas, electrotecnia (telegrafía, mecanografía, taquigrafía), comercio y administración pública. Estas materias abrían posibilidades inéditas de inserción en el mundo laboral, particularmente en los sectores de comunicaciones, oficinas, comercio y servicios.

Sin embargo, esta apertura no significó una ruptura con los moldes tradicionales de género. La tutoría femenina en el porfiriato temprano combinó saberes técnicos con valores cívico-morales profundamente arraigados en el imaginario liberal de la domesticidad. Las maestras egresadas de estas escuelas se convirtieron en agentes tutoriales del Estado, encargadas no solo de instruir, sino también de disciplinar, orientar y modelar a sus alumnas. Su autoridad estaba legitimada por el conocimiento científico, pero también por la virtud personal, la compostura, la castidad y la capacidad de reproducir el orden social desde el aula.

En este contexto, la escuela normal se consolidó como un espacio institucional de tutoría técnico-cívica, donde el acompañamiento educativo era integral: se formaban mujeres útiles al progreso económico, pero profundamente subordinadas a las expectativas morales del régimen. La vigilancia sobre la conducta, la presentación

personal, el cumplimiento de deberes y la adhesión a los valores patrióticos eran tan importantes como las competencias laborales.

La Escuela Comercial e Industrial para Señoritas: Tutoría para la Autosuficiencia Regulada

Un ejemplo paradigmático de esta nueva forma de tutoría institucionalizada fue la fundación, en 1906, de la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (ECIS). El Decreto 1168, promulgado el 12 de mayo de ese año, explicita en su primer artículo la finalidad del proyecto. Según Ahumada (1906), el objetivo primordial es dotar a las jóvenes solicitantes de las herramientas y conocimientos esenciales que les permitan asegurar medios de vida autónomos y dignos, en plena coherencia con los principios y la estructura de la organización social.

El discurso del decreto revela una ambivalencia estructural: por un lado, se promueve la autosuficiencia económica de la mujer, pero por otro se subraya que esta independencia debe darse "conforme a nuestra organización social", es decir, dentro de los límites impuestos por el orden patriarcal y liberal decimonónico. En este marco, la escuela se convierte en un espacio tutorial de formación para la autonomía regulada.

La ECIS ofrecía dos rutas formativas: la comercial y la farmacéutica. Las alumnas que hubieran concluido la educación primaria elemental podían ingresar y, tras completar el plan de estudios, obtenían una certificación que las habilitaba para desempeñarse en boticas, farmacias o establecimientos mercantiles. Este fue un hecho histórico, pues fue la primera vez que las mujeres jaliscienses pudieron formarse oficialmente para una carrera distinta del magisterio o la obstetricia, tradicionalmente asociadas con lo femenino.

No obstante, incluso en este contexto de avance, el acompañamiento educativo que se brindaba estaba cuidadosamente normado. El plan de estudios incluía instrucción moral, urbanidad, higiene y vigilancia del comportamiento, reafirmando así la función tutorial como un dispositivo de control pedagógico y ético. Las directoras y

LA TUTORÍA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

profesoras de la ECIS no solo enseñaban materias técnicas: eran figuras tutelares que mediaban entre la posibilidad de movilidad social femenina y el mantenimiento del orden moral.

En ese sentido, la ECIS ilustra con claridad el modelo de tutoría cívico-laboral que predominó en el final del siglo XIX e inicios del XX: formar mujeres trabajadoras, disciplinadas y útiles, pero sin cuestionar el modelo de feminidad promovido por el Estado liberal. Se trataba de acompañarlas en su proceso de profesionalización, pero asegurándose de que esta no deviniera en emancipación plena ni en desestabilización del orden social.

Tabla 7

Plan de Estudios de la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas

1er año	Comercio	Estudios Farmacéuticos
	Aritmética Correspondencia mercantil Lengua Nacional I Inglés I Taquigrafía I	Ciencias Físicoquímicas I Naciones de ciencias naturales Francés (traducción) Operaciones farmacéuticas
2do año	Teneduría de Libros y elementos de legislación mercantil Lengua Nacional II Inglés II Taquigrafía II Dactilografía	Ciencias Físico-químicas II Inglés (traducción) Teneduría de Libros Dactilografía y preparaciones farmacéuticas

Nota: Tomado de: *Memorias del gobernador constitucional del Estado de Jalisco*. Ahumada (1906). Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.

La plantilla fundadora de la ECIS estaba compuesta por 15 personas: una directora, un secretario, cuatro profesoras, cinco profesores, dos mozos, un conserje y una celadora. Cada grupo de alumnas no debía exceder las 60 integrantes. La jornada escolar se extendía desde las 8:00 a. m. hasta la 1:00 p. m., con una pausa de dos horas para reanudarse a las 3:00 p. m. y finalizar a las 5:00 p. m. (Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, 1904). Esta organización evidencia un diseño pedagógico que favorecía tanto la formación técnica como la supervisión permanente de la conducta.

La oferta académica fue variada: se impartieron cursos en contabilidad, farmacia, tocado e higiene del cabello (1906), piano (1912), pintura, corte y confección, canto, flores artificiales, jardinería, y a partir de 1916 enfermería, con materias como terapéutica, higiene, anatomía, fisiología, cirugía menor y patología infantil. Estos cursos requerían, además de conocimientos básicos, la posesión de “decencia y urbanidad” como condición de ingreso (Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, 1916).

La demanda para ingresar fue alta, y muchas solicitudes fueron rechazadas por falta de espacio, recursos humanos e infraestructura. Esta situación da cuenta del interés de las mujeres por incorporarse a espacios de formación laboral, así como de las limitaciones estructurales que el Estado imponía a ese acceso, reproduciendo un modelo de exclusión regulada.

El modelo tutorial implementado en la ECIS era marcadamente conductual y jerárquico. Un documento de 1907 revela que la directora solicitó autorización para suspender a alumnas por faltas reiteradas o desaplicación, a juicio propio y de la profesora

correspondiente, considerando que afectaban el desempeño del grupo. Las medidas disciplinarias debían comunicarse preferentemente de forma verbal a la persona responsable de la alumna sancionada (Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, 1907).

Lo más significativo es que la última palabra en materia disciplinaria la tenía el gobernador del Estado. En un caso fechado el 5 de marzo de 1908, el Ejecutivo respaldó la suspensión de tres alumnas por insultos y desavenencias, pero advirtió a la directora que se abstuviera de fijar la duración de las sanciones, pues esa atribución le correspondía exclusivamente a él. Esta disposición deja en evidencia que la tutoría en la ECIS no solo era pedagógica, sino también una forma de administración moral delegada por el poder político.

Asimismo, el modelo positivista se aplicó con rigor. Se promovieron prácticas profesionales para las alumnas de farmacia en boticas, y para las estudiantes de enfermería en el Hospital Civil. Estas prácticas reforzaban la dimensión técnica de la formación, pero bajo una lógica de disciplina, orden y utilidad pública, acorde con el ideario liberal del Porfiriato.

En síntesis, la ECIS representa una de las formas más claras y avanzadas de tutoría estatal femenina: técnica, pero moralizante; progresista en el discurso, pero conservadora en los límites. Las jóvenes eran acompañadas en su proceso de formación profesional, pero no emancipadas; eran formadas para el trabajo, pero también modeladas para no desbordar el orden patriarcal. La educación en la ECIS, como en otras instituciones similares, operaba como una forma de gubernamentalidad moderna sobre el cuerpo y el alma de las mujeres.

Conclusiones

El análisis de la educación femenina en Guadalajara durante el siglo XIX, desde el eje de la tutoría, permite comprender con mayor profundidad cómo se articuló el proyecto liberal en la formación de las mujeres. Lejos de constituirse solo como un conjunto de asignaturas o instituciones, la educación femenina operó como un dispositivo de acompañamiento moral, técnico y político, diseñado para insertar a

las mujeres en el orden moderno sin desestabilizar las jerarquías de género vigentes.

El liberalismo mexicano —inspirado en doctrinas hispánicas, francesas, inglesas y norteamericanas— construyó un modelo educativo que proclamaba la secularización y el progreso, pero que en la práctica mantuvo una visión profundamente diferenciada entre los sexos. Las mujeres eran concebidas como madres de ciudadanos, y su formación respondía a una lógica tutorial que mezclaba el deber doméstico con valores cívicos. Aunque se introdujeron nuevas materias como matemáticas, administración, taquigrafía o francés, estas no significaban una emancipación real, sino una ampliación de competencias útiles dentro del marco del imaginario femenino.

La tutoría femenina en el siglo XIX se desplegó en múltiples planos: desde el acompañamiento moral en las escuelas conventuales hasta la vigilancia institucional en los liceos y escuelas normales. En todos los casos, se trató de una tutoría jerárquica, vertical, centrada en la conducta, la urbanidad y el cumplimiento del rol asignado. Las maestras actuaban como agentes tutelares del Estado liberal, guiando a sus alumnas no solo en contenidos académicos, sino también en la construcción de una subjetividad femenina obediente, trabajadora, virtuosa y útil.

Durante el Porfiriato, el influjo del positivismo fortaleció el componente técnico y científico en la educación femenina, con la creación de instituciones como la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (ECIS). No obstante, este avance se dio acompañado de estrictos mecanismos de control: la disciplina, las sanciones, la supervisión de la conducta, e incluso la intervención directa del Ejecutivo estatal en las decisiones escolares, reflejan que la tutoría no era solo pedagógica, sino gubernamental. En ese sentido, la ECIS es un ejemplo emblemático de cómo la tutoría operó como forma moderna de administración de cuerpos, emociones y trayectorias femeninas.

A lo largo del siglo, las políticas educativas para mujeres en Jalisco oscilaron entre el discurso de la autonomía (ofrecer medios de vida dignos para orfandad, celibato o viudez) y las prácticas de

limitación simbólica (oficios ligados a lo decorativo o lo asistencial). El acceso a carreras como enfermería, farmacia, contabilidad o mecánografía significó una ampliación de horizontes, pero siempre dentro de parámetros de género cuidadosamente regulados por el aparato educativo y tutorial.

En perspectiva histórica, podemos afirmar que la tutoría fue una herramienta clave para el liberalismo en su intento por incorporar a las mujeres al proyecto de nación sin romper con el orden patriarcal. Acompañar, vigilar y formar a las mujeres era indispensable para asegurar la transmisión de los valores republicanos, el control moral de la sociedad y la estabilidad del hogar como célula de la nación.

Finalmente, en contraste con ese pasado de acceso restringido, subordinado y vigilado, la situación actual en instituciones como la Universidad de Guadalajara muestra un escenario radicalmente distinto. Hoy, el 60% de la matrícula de pregrado está integrada por mujeres, y se observa una creciente presencia femenina en áreas como ingeniería (35.8%), arquitectura y artes (39.1%), contaduría y administración (48.5%), ciencias biológicas (53.4%) y ciencias sociales y humanidades (57.4%). Esta transformación ha sido posible, entre otros factores, gracias a la consolidación de programas de tutoría académica e investigativa, que han asumido nuevas formas de acompañamiento no solo disciplinar, sino también horizontal, equitativo y formativo.

La historia de la educación femenina en Guadalajara demuestra que la tutoría ha sido, y sigue siendo, una herramienta poderosa en la construcción de trayectorias, ya sea para reproducir el orden establecido o para abrir nuevas posibilidades de autonomía y emancipación. Reconocer esta dimensión histórica de la tutoría nos permite reflexionar críticamente sobre su papel en el presente y su potencial transformador en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, M. (1906). *Memorias del gobernador constitucional del Estado de Jalisco*. Gobierno del Estado de Jalisco.
- Alberdi, J. B. (2016). Modernidad y modernizaciones en el siglo XIX. *Redalyc*, (4355), 11–28. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/4355/435546330001/index.html>
- Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara. (1906–1924). Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco; Sección: Escuela Comercial e Industrial para Señoritas 1906-1925; Serie: Administración, Docencia, Alumnos; Subserie Informes, Sanciones, Dictámenes, Personal]. [Documentos del Gobierno del Estado de Jalisco]. Guadalajara, Jalisco, México.
- Banda, L. (1982). *Estadísticas de Jalisco 1854-1863*. Unidad Editorial del Estado de Jalisco.
- Burdiel, I. (2010). Isabel II: Una biografía (1830-1904). Taurus.
- Cárdenas Castillo, 2003. Franceses y enseñanza en Guadalajara 1824-1825. (2021). *Estudios Jaliscienses*, (54), 5-25.
- Fernández Sarasola, I. (2011). El primer liberalismo en España 1808-1833. *Historia Contemporánea*, (43), 547-583.
- Libro de matrículas del Colegio de San Diego de Alcalá. (1803–1860). En Biblioteca Pública Fondos Especiales. (Colección de manuscritos, Colegio de San Diego). Guadalajara, Jalisco, México.
- Marichal, C. (1992). La bancarrota del virreinato, finanzas, guerra y política en la Nueva España, 1770-1808. En J. Z. Vázquez (Ed.), *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano: El impacto de las reformas borbónicas* (pp. 153-185). Nueva Imagen.
- Plan General de Instrucción Pública. (1826, 29 de marzo). En Primer Congreso Constituyente del Estado de Jalisco. (Documento inédito). Guadalajara, Jalisco, México: Gobierno del Estado.
- Tanck, D. (1977). *La educación ilustrada, 1786-1836: Educación primaria en la ciudad de México*. El Colegio de México.

- Vázquez Bravo, M. A. (2025). La educación femenina en Guadalajara a través de conventos, beaterios y casas de enseñanza entre los siglos XVI y XVIII. *Letras Históricas*, (31), 1-25. DOI. <https://doi.org/10.31836/lh.31.7484>
- Vázquez, J., Tanck, D., Staples, A., & Arce, F. (2013). *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. El Colegio de México.

El derecho fraterno y la función docente en la investigación formativa de la educación jurídica

Bernardo Pérez-Salazar¹¹
Universidad Católica de Colombia

En el contexto de los niveles de pregrado y posgrado en la educación jurídica, hay vacíos palpables en la sistematización de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el marco de la *investigación formativa*. Desde la ontología y epistemología del derecho fraterno, este artículo explora alternativas para la orientación docente de esta actividad formativa. Destaca la *capacidad actante* de los contextos pragmáticos de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla la formación de competencias de investigación, así como la importancia de incorporar su adecuado manejo en la función del docente orientador de la investigación. Propone algunos lineamientos preliminares para que tutores y directores involucrados en la investigación formativa amplíen sus funciones con la inclusión de estrategias para aclimatar contextos pragmáticos afines al entorno de la educación jurídica.

La formación para la investigación en la educación jurídica

Recientemente en Colombia se conocieron datos describiendo las experiencias con procesos de investigación formativa narrados por egresados de pregrado y posgrado en diversas disciplinas profesionales, entre ellas, medicina, odontología, derecho y trabajo social, de las universidades de Antioquia, Pontificia Bolivariana y Nacional de Medellín. Los datos provienen de la investigación aún en curso titulada "Estado de la tutoría investigativa en la universidad: una contribución a la misión funcional de la investigación", bajo la dirección de la doctora Amparo Holguín (2024) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

¹¹ Magister en Artes. Correo: bperezs@ucatolica.edu.co

En la actualidad los instrumentos de esta investigación están siendo aplicados a egresados de los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia. La participación en esta investigación busca obtener información y conocimiento para el mejoramiento continuo del acompañamiento que brindan docentes en las actividades de formación investigativa que deben realizar los estudiantes como requisito de grado en los diferentes programas académicos ofrecidos por la facultad.

Entre las respuestas abiertas obtenidas de los egresados encuestados a la pregunta: *A partir de su experiencia con las asesorías recibidas durante los trabajos investigativos en la universidad ¿Qué sugerencias le haría a un tutor de investigación?*, se destacan las siguientes:

Que trate de ser lo más colaborador posible. Los estudiantes generalmente estamos totalmente perdidos y las materias de seminario son casi que una pérdida de tiempo total y en cambio, son una fuente de estrés.

Es muy importante saber escuchar y entender el contexto de la persona que se encuentra en formación y a partir de este establecer una adecuada estrategia de acompañamiento e intervención en el proceso.

Motivar permanente en el proceso investigativo para saber que los desaciertos no son malos, sino quizás signifique haber encontrado una forma de no hacer algo en un contexto específico” (Comunicación personal, 15 de junio de 2024).

Estas apreciaciones de egresados sobre sus experiencias vivenciales en la investigación formativa en cumplimiento de un requisito de grado sugieren la conveniencia de dedicar mayor atención a cómo se desarrolla la investigación formativa, y al papel que cumplen los docentes a cargo de su acompañamiento y orientación. Las experiencias frustrantes abundan en la investigación. El manejo inadecuado de estos contextos pragmáticos de enseñanza-aprendizaje por tutores o directores puede derivar en la desmotivación del egresado a continuar en la actividad investigativa, una habilidad central para el

ejercicio idóneo de la profesión jurídica (Pérez-Perdomo, 2024; Silva-García, 2023). En vez de representar un logro con el que se corona la trayectoria educativa del profesional en formación, la investigación formativa con frecuencia se convierte en un proceso autodestructivo a lo largo del cual el aprendiz reafirma autoconceptos y creencias negativas acerca de su predisposición para aportar en procesos de investigación (Venegas, 2021).

En muchos ámbitos académicos de educación superior sucede que la función de tutor o director del trabajo de investigación formativa se suele asignar con el criterio principal de que el docente cuente con un nivel de grado igual o superior al que aspira a completar el estudiante. La principal recomendación brindada consiste en reforzar los elementos propios de la formación investigativa. Es decir, aquellos aspectos contemplados en los cursos de metodología de investigación, donde se informa a los estudiantes sobre enfoques teóricos y metodológicos, y se les enseña a formular proyectos de investigación siguiendo la lógica del protocolo de investigación (Adarve-Calle et al., 2021; Epiquién et al., 2023).

En el ámbito latinoamericano, la investigación formativa está inmersa en la transmisión de algunas tradiciones jurídicas, al igual que sucede en otros componentes de la educación jurídica. En general, estas incluyen ciertos preceptos como el Estado Social de Derecho, las formas convencionales de razonar y argumentar, así como actitudes y prácticas profundamente enraizadas e históricamente condicionadas en torno a temas como la división e independencia de los poderes del Estado, por ejemplo. También abarcan concepciones predominantes sobre la naturaleza del derecho y su papel en la sociedad y la política, es decir, la manera cómo el derecho debe ser hecho, aplicado, estudiado, perfeccionado y enseñado (Pérez-Perdomo, 2023; Silva-García, 2023).

En este ámbito, se observa un vínculo robusto entre la investigación formativa y la sociología de la ciencia de Robert Merton (1977; 2013). Un rasgo predominante de esta visión de la investigación formativa es la concepción de la ciencia como una institución

autónoma (Orozco & Chavarro, 2010). Las normas y métodos que la rigen representan el núcleo sobre el cual reposa la autonomía de la ciencia, frente a las presiones e injerencias de otras instituciones, entre ellas, las empresas y comercios de sectores de punta que jalonan el crecimiento económico, los complejos industrial-militar, de la salud y la farmacéutica, la industria global de la educación, los programas de adoctrinamiento espiritual, los denominados tanques de pensamiento a cargo de la formulación de políticas públicas, y los organismos de seguridad y justicia, entre otras (Bandeira-Coelho & Camargo-Massaú, 2015).

De la preocupación por preservar la autonomía del campo del derecho, se deriva la prioridad que otorga el campo a la interiorización de aspectos procedimentales por parte de los educandos en el proceso de investigación formativa. Entre tales aspectos se cuentan las normas y prácticas sobre las cuales se cimienta la validez fáctica de los resultados que se obtienen a través de los protocolos que se siguen para identificar y formular problemas, obtener fuentes, organizar, procesar, analizar, interpretar evidencia, y sacar conclusiones.

Adicionalmente, esta visión mertoniana de la ciencia presta gran importancia al reconocimiento de jerarquías de autoridad dentro de cada campo de saber científico, las cuales tienen la facultad de reconocer, validar, comunicar y recompensar a los investigadores que hacen aportes novedosos en el campo. Es decir, corresponde a estas jerarquías administrar los límites dentro de los cuales se admite la innovación sin alterar los pilares normativos y metodológicos del campo del derecho. Una función adicional de estas jerarquías consiste en seleccionar y orientar la formación de los futuros investigadores para el avance del campo.

Este artículo explora las premisas ontológicas y epistemológicas de la visión mertoniana de la investigación científica y el énfasis que esta concede al desarrollo de competencias procedimentales en la investigación formativa. Luego, intenta vincular esas premisas con las concepciones de orden político y jurídico en las cuales adquiere

sentido pleno la concepción mertoniana de la investigación formativa en el ámbito de los estudios jurídicos.

En su desarrollo, este estudio utiliza un marco de análisis que contrasta dos comprensiones distintas de la naturaleza del derecho y su papel en la sociedad, examinando sus respectivas premisas ontológicas y epistemológicas. Para ello, presenta una interpretación crítica de la distinción amigo/enemigo que se encuentra en el núcleo de pensamiento político y jurídico de Carl Schmitt (1999), y la contrasta con una aproximación a la teoría del *derecho fraterno* de Egidio Resta (2004), la cual propone una concepción de la naturaleza del derecho y su papel en la sociedad que con frecuencia se describe como nítidamente opuesta a la que se desprende del pensamiento de Schmitt (Martini Vial, 2007).

Las premisas ontológicas del orden político y jurídico en la sociedad: derecho fraterno vs. la distinción amigo/enemigo

El derecho fraterno representa una propuesta de ruptura frente a la distinción amigo/enemigo que caracteriza el pensamiento político de Carl Schmitt (1999). En contraste con las premisas que soportan la legitimidad de la voluntad del soberano en capacidad de mantener el orden político vigente, estableciendo la distinción amigo-enemigo que plantea la teología política de Schmitt, la teoría del derecho fraterno propuesta por Egidio Resta (2004) se basa en los conceptos fundamentales de la fraternidad y la humanidad compartida. Concibe una comunidad política basada en el reconocimiento mutuo de vínculos compartidos, dentro de la cual el ordenamiento jurídico está dirigido a moldear la cultura y los valores sociales con base en la inclusividad, la responsabilidad y el cuidado mutuos.

La teoría del derecho fraterno examina críticamente los usos de la fuerza y la violencia dentro del marco de la ley; en reemplazo del principio de litigio adversarial contempla alternativas de trámite de conflictividades a través del diálogo, la cooperación y la comprensión mutua. Se trata de un enfoque interdisciplinario que apunta a la transformación pacífica del ordenamiento político y jurídico. Integra

aportes de la filosofía y la ética, el pensamiento político, antropológico y sociológico, la psicología y la pragmática, entre otros. Le apuesta a disipar progresivamente los límites que separan el ordenamiento político y jurídico de otras expresiones de poder normativo, bajo el imperativo de preservar la paz. En síntesis, es una propuesta firmemente arraigada en valores del pluralismo, que confía en la diversidad como fuente de robustez y enriquecimiento mutuo de la vida social, y se orienta hacia marcos políticos y jurídicos flexibles y sensibles al acomodamiento de múltiples perspectivas e intereses (Silva-García et al., 2024).

Al otro extremo del espectro del pensamiento político y jurídico moderno, Carl Schmitt (1999) ofrece un contraste nítido para estimar los alcances de la teoría política y jurídica de Resta. La teología política de Schmitt parte de la premisa de que el núcleo de la comunidad política reside en la distinción entre amigo/enemigo, y que reconocer y señalar al enemigo es el fundamento de la decisión y legitimidad de la autoridad soberana. En otras palabras, la cohesión interna y la autonomía de la comunidad política demanda la existencia de una autoridad soberana que señale y persiga a las amenazas externas.

Por consiguiente, para Schmitt el uso potencial de la violencia constituye un rasgo constitutivo y permanente de la comunidad política y del ordenamiento jurídico. Entrona el antagonismo como uno de sus atributos centrales. En este contexto, el ordenamiento jurídico está subordinado a los imperativos de la voluntad del soberano y la distinción amigo-enemigo, el cual está facultado para definir y mantener así los límites y el orden de la comunidad política. En contraste con la teoría del derecho fraterno, esta visión desconfiaba profundamente del pluralismo político y jurídico por cuanto lo considera una amenaza potencial a la unidad y la autonomía de la comunidad política, las cuales deben primar sobre cualquier otro valor.

Como ya se señaló, el contraste de estas dos visiones ilustra los extremos del espectro del debate en la teoría política y jurídica sobre las posibilidades de la convivencia humana, el papel del

derecho y la naturaleza de la política. En el polo de la distinción amigo/enemigo que propone Schmitt, la política es contenciosa y los enfrentamientos entre posiciones son antagónicos. Temas como la política migratoria, el control de la natalidad y la asignación de sexo y género al nacer, entre otros, son repudiados por esta visión sobre el derecho y su papel en la sociedad y la política, al considerarlas expresiones pluralistas que amenazan la homogeneidad, la cohesión y la soberanía de la autoridad.

En el extremo opuesto se encuentran los planteamientos de la teoría del derecho fraterno, dentro de la cual el derecho y su papel en la sociedad y la política se concibe como artefactos culturales que reflejan y moldean los valores que soportan la convivencia en las comunidades humanas. Su origen no reside en el antagonismo propio de la distinción amigo/enemigo, sino en la asociación voluntaria y la libre elección que vinculan a los asociados por vías contractuales (y no con base en férreos vínculos de sangre, patrimonio histórico o tradición política y jurídica) (Brown, 1966).

De allí su propensión a una visión más dinámica e integradora del orden político y jurídico, en el que las diferencias y conflictos propios de las sociedades pluralistas representan oportunidades para fomentar el diálogo, el entendimiento en torno a puntos de encuentro para la acción convergente, la responsabilidad y el cuidado mutuos. En breve, el derecho fraterno habilita la transformación permanente de la sociedad como cuerpo político y social, haciéndolo adaptable a los cambios en su constitución y en las condiciones del entorno, condición indispensable para mantener el imperativo de la paz.

Estas dos visiones opuestas de pensamiento político y jurídico reflejan la tensión entre premisas ontológicas que difieren sobre la naturaleza de la realidad política, de la existencia humana en sociedad, y del poder normativo en la vida social. La distinción amigo/enemigo se afina en una ontología donde el conflicto antagónico y la autoridad del soberano son la realidad esencial de la vida política. La teoría del derecho fraterno se basa en la premisa de una realidad política cuyo sentido se recrea permanentemente a través de

la exploración de oportunidades y órdenes alternativos transitorios, expuestos al ajuste continuo en respuesta a los conflictos y condiciones cambiantes de sus integrantes y de su entorno.

En la ontología de la distinción amigo/enemigo, la existencia humana en sociedad está ceñida a relaciones de dominación y represión necesarias para que perduren la autoridad y la jerarquía ante las amenazas que representan lo extraño, lo diverso y lo nuevo. Por su parte, el derecho fraterno supone una existencia humana en sociedad basada en la complementariedad, el cuidado mutuo y la responsabilidad compartida como características fundamentales necesarias para la adaptación a los cambios y los conflictos contingentes. En la visión de la distinción entre amigo/enemigo, el poder normativo se arraiga en la realidad de los límites que la autoridad soberana determina en defensa frente a la amenaza existencial representada por el enemigo. Entre tanto, en el derecho fraterno el poder normativo constituye un entorno contractual en permanente elaboración, con potencial ilimitado para acoger, transformar y estabilizar las contingencias y conflictos, así como promover la mutua comprensión y cooperación, y el continuo cultivo de la paz.

Las perspectivas y enfoques de estas dos visiones opuestas sobre el orden político y jurídico de la sociedad revelan marcadas diferencias en su comprensión del nuevo conocimiento generado desde la investigación. La distinción amigo/enemigo se asienta en una profunda desconfianza en el potencial de la deliberación racional para el trámite de diferencias y conflictos políticos y jurídicos. Los conflictos antagónicos son comprendidos como oportunidades para afirmar la dominación y subordinación del enemigo.

Desde esta perspectiva, la negociación y concesión de acuerdos con quien representa el enemigo se considera una amenaza que limita o constriñe el imperativo de la distinción amigo/enemigo. El nuevo conocimiento no se concibe como la posibilidad de ampliar los límites del orden político y jurídico, sino como insumo para incrementar y acumular poder en contextos antagónicos. El derecho fraterno, por su parte, concibe el nuevo conocimiento como el resultado

de la deliberación en torno a controversias y comprensiones divergentes, en busca de puntos de encuentro para posibilitar acciones convergentes. En esta perspectiva, el nuevo conocimiento construye puentes de comprensión genuina sobre las brechas que representan las diferencias entre partes plurales en los ordenamientos políticos y jurídicos.

Ontologías, epistemologías e investigación formativa en la educación jurídica

Este contraste de las premisas ontológicas que subyacen a las distintas visiones sobre los ordenamientos políticos y jurídicos sugiere el origen de la divergencia que separa los enfoques epistemológicos con los que se puede orientar la investigación formativa en la educación jurídica. La perspectiva ontológica de la distinción amigo/enemigo está basada en la realidad política y jurídica del conflicto antagónico que legitima la existencia de una autoridad que está por encima de todo orden normativo racional, de toda deliberación, de toda concesión o acuerdo.

Así, deriva en una epistemología enfocada en relaciones de poder que afirman los límites que la autoridad determina por voluntad soberana: la investigación formativa se orienta como una actividad destinada al robustecimiento de la estabilidad de las estructuras sobre las que reposa la autonomía de las jerarquías de la autoridad vigente. En este contexto, los nuevos hechos y conocimientos se conciben como verdades a la espera de ser descubiertas o inventadas para reforzar los límites y antagonismos que legitiman el orden político y la autoridad soberana que lo mantiene.

Resulta llamativa la coincidencia entre los planteamientos epistemológicos que se derivan de este análisis, con algunos de los postulados de la sociología de la ciencia de Robert Merton (1977). Entre ellos, el imperativo de un *ethos* o cuerpo de valores y normas que la investigación científica debe observar y preservar para asegurar la estabilidad de la ciencia como institución social. Según Merton, la ciencia debe contar con sistemas de comunicación, reconocimiento

y recompensa de los aportes realizados por científicos de concedida jerarquía, que legitimen sus normas, métodos y procedimientos de trabajo y de selección y formación de futuros científicos, como dispositivos que aseguren la reproducción de la ciencia como institución social autónoma.

Es decir, como institución social cuyos métodos y resultados sean capaces de resistir las injerencias, presiones y reacciones provenientes de otras instituciones, entre ellas, la religión, la política, la tradición histórica, para las cuales las proposiciones científicas puedan resultar insatisfactorias u ofensivas (Bandeira Coelho & Camargo Massau, 2015).

Por su parte, el derecho fraterno parte de una ontología en la que la fluidez es uno de los atributos principales de los ordenamientos políticos y jurídicos. En esta realidad, su constitución y límites son siempre porosos y polivalentes. Delimitan, pero también ofrecen oportunidades para la integración a partir de acuerdos y concesiones negociados en torno a su funcionalidad, alcances y sentido; tanto en ámbitos locales y comunitarios como a escala de las instituciones políticas y jurídicas formales de mayor gradación.

En esta epistemología, los hechos no se descubren como verdades estáticas, sino que surgen y se transforman en procesos de negociación, debate y concesión sobre cómo se construyen hechos y evidencias sobre los cuales se soporta el nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva epistemológica, los límites y las diferencias se comprenden como oportunidades para explorar diversas avenidas y alternativas para construir puntos de encuentro antes soslayados, que permitan zanjar perspectivas e intereses divergentes y posibiliten opciones y vínculos contractuales previamente inexplorados para la acción convergente.

Esta perspectiva epistemológica afin al derecho fraterno se encuentra en sintonía con los planteamientos de Bruno Latour, otro pensador destacado en el campo de la sociología de la ciencia (Latour & Woolgar, 1979). El foco de Latour se aparta de las preocupaciones del enfoque mertoniano centrado en la influencia de las estructuras

sociales sobre los valores, normas, métodos y resultados de la ciencia como institución social autónoma. Por su parte, Latour observa, documenta y analiza las prácticas, conversaciones e interacciones que ocurren en el curso de las actividades diarias de los científicos y sus redes híbridas.

Estas abarcan sus contactos profesionales, sociales e institucionales, así como los elementos materiales o “no humanos”, que incluyen los sistemas de sustentación natural y de soporte de actividades humanas, los instrumentos de observación y medición que utilizan, los fondos monetarios con los que financian sus investigaciones, y las publicaciones a través de las cuales divulgan sus hallazgos, entre otros componentes, que son necesarios para que científicos realicen y avancen en sus investigaciones. De especial interés desde la perspectiva latouriana es el examen detallado de cómo los científicos construyen los hechos y nuevos conocimientos que producen y divulgan (Latour, 1987).

Un aspecto de la actividad científica al que presta especial atención la sociología de la ciencia de Latour son las denominadas *controversias científicas*. Constituyen eventos particularmente reveladores acerca del proceso de construcción de los hechos o evidencia científica. Estas controversias generalmente ocurren alejadas de la vista externa, y constituyen escenarios de negociación y concesión que con muy poca frecuencia se hacen visibles (Latour, 2001). Acercando está discusión al ámbito específico de la investigación formativa en la educación jurídica, tales controversias abarcan cuestiones desde la definición de la justicia contractual y el equilibrio de las prestaciones (Wolcott et al., 2019), pasando por la regulación de la responsabilidad corporativa que se desprende del poder asociado al control de posiciones dominantes en el mercado (Da Costa Pimenta, 2022), hasta los alcances de la maximización del derecho penal (Silva-García et al., 2021).

Desde esta perspectiva, es necesario asegurar un balance en el núcleo de actividades de la investigación formativa, de modo que el refuerzo de competencias para la formulación de problemas de

investigación, marcos de referencia para su desarrollo (teóricos, históricos, sociopolíticos, entre otros) y el análisis y discusión de resultados, esté equilibrado con la observación y el análisis crítico de los sesgos que afloran en las controversias sobre la producción de evidencia y construcción de hechos en relación con aspectos que tocan la definición de la naturaleza del derecho y su papel en la sociedad y la política. Como se verá en el siguiente apartado, la incorporación de estos elementos de análisis y crítica en las actividades de investigación formativa se acomoda bien al contexto pragmático del derecho fraterno.

Las propiedades *performativas* del contexto pragmático del derecho fraterno y la investigación formativa en la educación jurídica

El contexto pragmático comprende los elementos que afectan e influyen sobre la interpretación del sentido de lo que se comunica entre interlocutores en una situación determinada (Beavin-Bavelas, 2022; Habermas, 2001). Es decir, el contexto pragmático está constituido por la matriz de información tácita que infieren los interlocutores a partir de las circunstancias en las que ocurre la comunicación interpersonal, incluyendo el entorno sociocultural, las personas presentes, las relaciones entre ellas, así como las ideas y demás aparatos e instrumentos a través de los cuales se conecta y maneja la información que almacenan, procesan y retroalimentan. En breve, las redes híbridas ordenan y dan sentido a las transacciones que ocurren en una situación determinada. A su vez, constituyen un contexto pragmático que cobra propiedades performativas que pueden ejercer influencia o capacidad actante sobre el sentido de tareas propias de la investigación formativa en la educación jurídica.

Por ejemplo, en la formulación de los objetos de litigio, en vez de comprender las perspectivas e intereses divergentes como distinciones antagónicas o límites no negociables, el contexto pragmático fraterno invita a sopesar la viabilidad jurídica y ética de construir puentes para posibilitar acciones convergentes en el trámite de las diferencias (Pérez-Salazar & Acevedo, 2023). En vez de las secuencias

de razonamiento y de operaciones jurídicas encaminadas a la disputa adversarial, impulsa prácticas centradas en explorar la funcionalidad, alcances y sentido de los intereses y los valores divergentes como puntos de partida para la búsqueda de alternativas que permitan zanjar, al menos parcialmente, las incompatibilidades, fomentar la responsabilidad y el cuidado mutuo y el cultivo continuo de la paz.

Así, los puntos de disputa y diferencia cesan de ser el objeto principal de litigio, y este se transforma en la negociación de bases de acuerdo, concesión y vínculos contractuales sobre los cuales cimentar avenidas y alternativas de acción convergente ante las divergencias. En esta epistemología, los hechos no se descubren como verdades inamovibles, sino como el producto de procesos de negociación, debate y concesión sobre cómo construir la evidencia necesaria para soportar alternativas de acción convergente en presencia de intereses y valores divergentes.

Reflexiones finales

Este no es el espacio para profundizar sobre intervenciones específicas que se pueden realizar desde la función docente que orienta la investigación formativa para aclimatar contextos pragmáticos afines al derecho fraterno. Sin embargo, de manera preliminar se pueden dejar aquí esbozados algunos lineamientos generales al respecto.

Un punto de partida promisorio en la investigación formativa es el fomento del diálogo sobre las conexiones que soportan las redes híbridas en las que se inscribe la actividad investigativa específica; es decir, los contactos profesionales, sociales, institucionales y materiales o “no humanos” con los que los educandos interactúan en el desarrollo de su investigación. Ello contribuirá al cultivo de la reflexividad sobre las premisas, propósitos, estándares, constructos, prescripciones, e instrumentos que guían las propias prácticas, relacionamientos, decisiones y resultados que se buscan y obtienen en la investigación formativa.

También contribuirá a examinar, y en algunos casos modificar, los protocolos que se siguen en la definición, selección y clasificación

de los criterios de validez, pertinencia y representatividad de la evidencia que se produce, procesa e interpreta en la investigación formativa. Esto particularmente en relación con las controversias jurídicas y sociojurídicas en las que se construyen los hechos y los nuevos conocimientos que afectan la naturaleza del derecho y su papel en la sociedad y la política.

Estos ejercicios y reflexiones ayudarán además a sensibilizar frente a contingencias y a instalar un escepticismo saludable que debe informar la investigación formativa, evitando la aceptación tácita o ingenua de valores, intereses, métodos, instrumentos y resultados asociados a ontologías y epistemologías propias de la distinción amigo/enemigo. También, para no caer en la hipercrítica improductiva, será recomendable reforzar el hábito de examinar, reflexionar y mejorar las prácticas de comunicación y reconocimiento de aportes, avances y resultados de la investigación ante las diversas audiencias en la esfera científica, pública y política.

Finalmente, el asunto al que se debe dar mayor relevancia en estos lineamientos preliminares es la importancia de incluir en los programas de investigación formativa espacios para la reflexión, práctica y mejoramiento de la función de acompañamiento y orientación de la investigación formativa que corresponde al docente.

Referencias bibliográficas

- Adarve-Calle, M., Bedoya-Patiño, L. M., & Rúa-Lopera, M. A. (2021). Procesos y espacios de investigación en los pregrados de Derecho y Ciencia Política de la sede de Medellín de la Universidad de Antioquia: un diagnóstico entre los años 2004 y 2016. *Opinión Jurídica*, 20(41), 201–223. DOI: 10.22395/ojum.v20n41a10
- Bandeira Coelho, G., & Camargo Massaú, G. (2015). Ensaio de sociologia da ciência: mais que uma coletânea, um mapa da visão mertoniana sobre ciência. *Norus*, 3(4), 308–315. DOI: 10.31514/norus.v3i4.135
- Beavin-Bavelas, J. (2022). *Face-To-Face Dialogue: Theory, Research, and Applications*. Oxford University Press.
- Brown, N. O. (1966). *Love's body*. University of California Press.
- Da Costa Pimenta, C. (2022). La Responsabilidad Social Corporativa y su papel para la competitividad de las empresas latinoamericanas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 28(1), 239–256. DOI: 10.30972/rfce.2815951
- Epiquién, M., Carrasco, O. J. O., Farje, J. D., & Silva, Y. A. (2023). Investigación formativa en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(4), 402–414. DOI: 10.31885/rcs.v29i4.1030
- Habermas, J. (2001). *On the Pragmatics of Social Interaction*. MIT Press.
- Holguín, A. (2024). *Estado de la tutoría investigativa en la universidad: Una contribución a la misión funcional de la investigación*. [Proyecto de investigación inédito]. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2001). *La Esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios sobre la ciencia*. Gedisa.

- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *La vida de laboratorio: La construcción de los hechos científicos*. Alianza Editorial.
- Martini Vial, S. (2007). Direito fraterno na sociedade cosmopolita. *Contribuciones desde Coatepec*, (12), 123–128.
- Merton, R. K. (1977). *La sociología de la ciencia: Investigaciones teóricas y empíricas*. Alianza Editorial.
- Merton, R. K. (2013). *Ensaio de ienciaia da iencia*. Editora 34.
- Orozco, L. A., & Chavarro, D. A. (2010). Robert K. Merton (1910–2003): La ciencia como institución. *Revista de Estudios Sociales*, (37), 143–162. DOI: 10.7440/res37.2010.10
- Pérez Perdomo, R. (2023). Cultura jurídica. En *Tratado latinoamericano de sociología jurídica* (pp. 241–284). Ilae.
- Pérez-Perdomo, R. (2024). Transformaciones recientes de la educación jurídica y la profesión de abogado en América Latina. *SORTUZ*, 14(1), 1–20. DOI: 10.47863/sortuz.v14i1.82
- Pérez-Salazar, B., & Acevedo, L. (2023). Acción social y Derecho. En *Tratado latinoamericano de sociología jurídica* (pp. 147–190). Ilae.
- Resta, E. (2004). *O direito fraterno* (S. R. Martini Vial, Coord. Trad.). EDUNISC.
- Schmitt, C. (1999). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial.
- Silva-García, G., González-Monguí, P. E., Vizcaíno-Solano, A., & Pérez-Salazar, B. (2021). Abrir la caja de Pandora. Retos y Dilemas de la Criminología Colombiana. *Novum Jus*, 15(Especial), 385–420. DOI: 10.14718/NovumJus.2021.15.E.15
- Silva-García, G. (2023). La formación legal y su impacto en las prácticas jurídica. *Nuevos Paradigmas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*, 14(28), 83–84.
- Silva-García, G., Vizcaíno-Solano, A., & Pérez-Salazar, B. (2024). The debate concerning deviance and divergence: A new theoretic proposal. *Oñati Socio-Legal Series*, 14(2), 505–529. DOI: 10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-2060
- Venegas, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011–2020. *Revista de estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 20(43), 225–248. DOI: 10.35471/rexe.20.43.14
- Wolcott, O., Parra, A. M., & Vargas, L. A. (2019). La protección de la parte débil de las relaciones de consumo. *Opción*, 35(89-2), 1149–1177. DOI: 10.5281/zenodo.3533939

Estado de la Tutoría Investigativa en dos posgrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia

Margarita María Gómez Gómez¹²

Miryam Bastidas Acevedo¹³

Universidad de Antioquia - Colombia

La investigación es la ruta que ayuda a cambiar y frenar la tendencia hacia la tradición en temas esenciales como el currículo, los sistemas de evaluación y la promoción de los estudiantes. (Zubiria, 2017)

La investigación es una oportunidad de construir conocimiento al integrar la teoría con la práctica, visibilizar situaciones y proponer soluciones para contribuir al desarrollo social y económico del país. A las universidades se les exige que impulsen la investigación y, aunque algunos resultados son excelentes y tienen impacto, otros son insuficientes y generan conocimientos reiterativos. Entre los aspectos que contribuyen a la calidad de los trabajos de investigación está la cohesión entre estudiantes y tutores (Quevedo et al., 2020).

Es tarea del tutor estimular el desarrollo de habilidades y capacidades para la toma de decisiones, la creatividad y la resolución de problemas, interesándose tanto en los aspectos cognitivos como afectivos del estudiante. En la interacción educativa tutor-tutorando, uno aprende del otro y del proceso (Deserti & Pulido, 2021). Sin embargo, se han identificado factores que inciden negativamente en la tutoría investigativa, tales como: carencia de estímulos al asesor, falta de capacitación, ausencia de encuentros para discutir los logros y dificultades que se presentan en las asesorías, la creencia de que el estudiante de posgrado puede hacer el trabajo solo y la falta de tiempo, entre otros (Bejarano & Rivera, 2021). Por su parte, De la Cruz et al.

¹² Magister en Salud Colectiva. Correo: margaritam.gomez@udea.edu.co

¹³ Magister en Salud Colectiva. Correo: miryam.bastidas@udea.edu.co

(2010) señalan como un obstáculo para el tutor el no contar con instrumentos que orienten su desempeño en la tutoría, por lo que este se autorregula solo con base en sus experiencias y creencias sin que intervenga una evaluación y reflexión acerca de su práctica.

Los aspirantes a una educación posgradual en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia se organizan individual o en equipo para estructurar y ejecutar un proyecto de investigación durante su formación, lo que requiere de un grupo de profesores asesores-tutores que asuman la tutoría. En estas interacciones tutor-tutorando, intrínsecas al proceso enseñanza-aprendizaje, intervienen otros factores como: los contenidos disciplinares, las estrategias didácticas, el medio, el contexto y los ambientes en donde ocurren dichas interacciones. Por lo tanto, en este escenario complejo, es pertinente la pregunta, ¿cómo egresados de dos de los posgrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia describen la práctica de la tutoría investigativa?

Metodología

Para responder el objetivo “comprender y describir la práctica de la tutoría investigativa en dos posgrados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia” y como parte del macroproyecto “Estado de la tutoría investigativa en la Universidad: una contribución al desarrollo de la función misional de la investigación”, se indagó en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia acerca de la tutoría investigativa durante el trabajo de investigación entre egresados de la Especialización en Pediatría y de la Maestría en Educación en Salud.

En este estudio se aplicaron dos técnicas de recolección de datos. Una mediante un formulario Google propuesto por la investigación macro y que fue contestado por 16 egresados (siete de pediatría y nueve de la maestría), previa firma del consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética en Investigación del área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, según Acta 93 del 2 de marzo de 2023. La otra técnica empleada fue un grupo focal en el que

participaron 12 egresados de la Especialización de Pediatría, que tuvo una duración de 60 minutos. Se grabó previo consentimiento de los participantes y se transcribió en su totalidad para facilitar el análisis posterior. Para conservar el anonimato de los participantes en el grupo focal, sus testimonios se nombraron así: Grupo Focal, P (pediatría) # (corresponde a un número asignado a cada participante).

En el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, se usó una tabla en Excel que permitió agrupar la información de acuerdo con cada pregunta y desde allí buscar el sentido de los datos para llegar a definir las categorías emergentes. Para el análisis de los datos arrojados por el grupo focal, se leyó la transcripción y se identificaron y editaron los fragmentos significativos de la experiencia vivida durante la tutoría. Posteriormente, se codificaron y se agruparon para permitir la emergencia de categorías que dan cuenta de las características del tutor, las percepciones sobre el trabajo de grado, las dificultades y las recomendaciones que hacen para mejorar la tutoría. Los testimonios del Google Forms se nombraron así: Google Forms P de pediatría y M de maestría.

Una vez analizada la información recolectada con cada instrumento, se procedió a su comparación, lo que permitió refinar la categoría central denominada “La práctica de la tutoría en dos posgrados de la Facultad de Medicina de la UdeA”, con tres categorías que la explican: 1) el tutor, 2) la tutoría y 3) el trabajo investigativo; categorías que se desarrollan a continuación.

Resultados y discusión

El tutor

Al indagar a los participantes sobre cómo nombran al tutor, se encontró que para algunos el tutor es un profesor que orienta el trabajo de investigación, mientras que para otros él es un asesor. De otra parte, en las comunicaciones formales de la Facultad, a menudo se les denomina director o coordinador del trabajo de investigación. Los participantes señalaron que esta diversidad de nombres puede generar

confusión con respecto a las funciones del tutor, quien, para ellos, es la persona que los acompaña y apoya en su proceso investigativo.

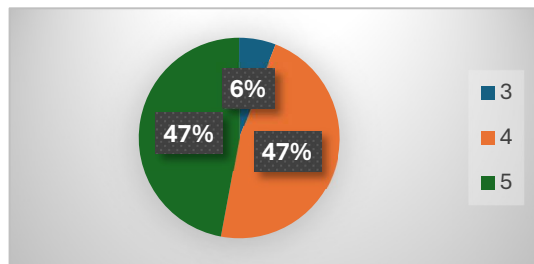
El tutor es como el que va a estar al lado diciéndote, ‘esto y esto’; el asesor es, ‘produzca’. Entonces, es como necesario tener ese apoyo para uno avanzar en el trabajo investigativo. (Grupo Focal P3)

Según Bejarano & Rivera (2021), sin importar si su nombre es director, tutor o asesor, esta persona se encarga de orientar y apoyar al estudiante, desde la idea inicial de su trabajo de investigación, pasando por todas las fases del estudio, hasta la publicación. Esta tarea implica que las instituciones de educación superior tengan claridad sobre las responsabilidades del tutor.

Los participantes en el estudio valoraron el acompañamiento de los tutores (variable 24) y el interés y respeto por el contexto sociocultural. Los egresados reconocen que recibieron de los tutores un acompañamiento adecuado durante el proceso investigativo. Sin embargo, un participante se mostró neutral, es decir, no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 4¹⁴

Valoración del acompañamiento de la tutora / el tutor en el proceso investigativo



¹⁴ En las gráficas se presenta el porcentaje obtenido en las opciones de respuesta de acuerdo con la elección de los participantes, de acuerdo con la escala de valoración del instrumento (de 1 a 5), siendo 5 “Totalmente de acuerdo”; 4 “De acuerdo”; 3 “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; 2 “En desacuerdo”; y 1 “Totalmente en desacuerdo”.

El significado del tutor para el tutorando se construye de acuerdo con el compromiso que aquel tenga con el proceso, reconoce que él asesor, a pesar de sus otras tareas y obligaciones, desarrolla una relación empática con el estudiante que ejecuta el trabajo de investigación.

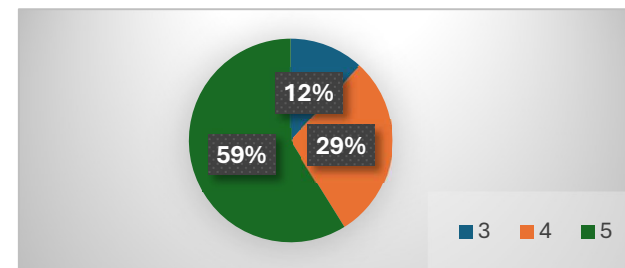
Eso depende mucho de la persona, qué tanto le ayuda a uno o no, porque hay unos individuos que se comprometen más, hay otros que están por el ladito apoyando. (Grupo Focal P2)

Para algunos egresados de Pediatría, el tutor es visto como un salvador, como una persona que brinda apoyo en todo el proceso, que reconoce que los estudiantes, además de requerir el desarrollo cognitivo en relación con la investigación, tienen unas situaciones de vida que condicionan su desempeño académico.

En mi experiencia personal no tenía ninguna formación investigativa, y hacer un trabajo con una metodología que es completamente nueva... fue un reto muy grande. Sin mis colaboradores no hubieran podido hacerlo. (Grupo Focal P4)

Este aspecto se cuantifica en la variable 8, donde se observa que 10 participantes estuvieron totalmente de acuerdo con que “las orientaciones recibidas durante las tutorías enfatizaron tanto la formación académica como personal.” Además, cinco de los participantes afirmaron estar de acuerdo. Por otro lado, dos estudiantes indicaron que estaban neutrales, es decir, ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 5 *Orientaciones recibidas durante las tutorías, enfatizaban tanto en la formación académica como personal*



Al considerar su compromiso, interés y el acompañamiento periódico durante todo el proceso formativo, los participantes le atribuyen al tutor el significado de ser un referente y que estuvieron ahí para orientar y lograr los objetivos propuestos en el estudio

Los dos asesores que tuvimos para nosotros son un referente, son lo que debería ser un asesor, metidos al 100% con nosotros en este proyecto, el compromiso igual, el interés, el acompañamiento... Esto fue clave, sin querer decir que le hicieran el trabajo a uno... Siempre había que estar porque ellos siempre estaban. Cada semana nos revisaban la tarea que se había comprometido en la semana pasada y asumíamos otra tarea para la semana siguiente, y así cada semana el proceso se pulía día por día. (Grupo Focal P1).

Sobre los asuntos anteriores, relacionados con la tutoría investigativa, Alfonso et al. (2020) afirman que dicha tutoría requiere que su encargado reconozca las necesidades y potencialidades del estudiante, por lo que es necesaria una comunicación afectiva para guiar su formación. Este comportamiento y orientación del tutor son un referente para el estudiante como ser humano y profesional. Así pues, no bastan los conocimientos operativos y conceptuales, sino que, para ser un tutor, se requieren de aspectos actitudinales, propios del docente experto: compromiso pedagógico, social, político, cultural y emocional con los estudiantes (López de Maturana, 2010).

Por su parte, González (2021) afirma que, además de hacer la transposición didáctica de su conocimiento, el docente es también un orientador y un ejemplo para seguir:

El sujeto-profesor debe ser un trabajador intelectual, dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, capaz de generar en ellos una conciencia crítica transformadora de su realidad o entorno, desde la investigación como piedra fundamental de la educación. Para ello, su vocación debe tender a impelerles hacia el descubrimiento en sí mismos, de sus capacidades, de su mismidad y, desde allí, abrirse al mundo para contribuir con el desarrollo y progreso de la sociedad. (p. 54)

La compleja actividad de la tutoría investigativa demanda del tutor entrega, acompañamiento y capacidad de comunicación para ofrecer una práctica reflexiva, velar por el avance del proyecto investigativo y soportar emocionalmente al tutorado. (González Mirabal & Achiong Caballero, 2018; Soto, 2020; Méndez, 2021; Vila Pérez, 2023).

El rol del tutor reconocido en este trabajo muestra los cambios que exige ser una universidad investigadora e interpela el quehacer del tutor, quien debe moverse entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Lo anterior concuerda con Capelari (2016), cuando señala este rol como una bisagra que acompaña con una mediación pedagógica y social, donde son centrales las comunidades de práctica y los entornos colaborativos de construcción de nuevos sentidos y significados.

La tutoría

Según los participantes, las tutorías se hicieron presenciales y virtuales haciendo uso regular de plataformas virtuales que permitieron los encuentros sincrónicos previo acuerdo entre los participantes. Dichos encuentros fueron flexibles según las necesidades de los estudiantes: “El espacio reservado para el desarrollo de la investigación era sagrado para estudiantes y asesores. Teníamos un horario predefinido de encuentro virtual donde mostrábamos el avance en las tareas asignadas en la sesión previa” (Google Forms, M1).

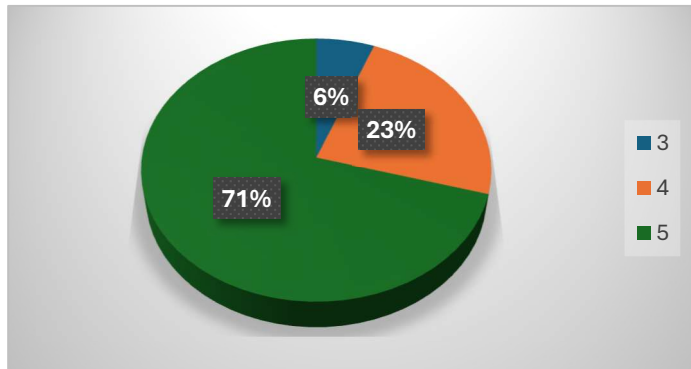
Algunas tutorías iniciaban con preguntas sobre las condiciones personales y el estado emocional y de ánimo del estudiante, lo que generaba un ambiente favorable para la discusión en el grupo de trabajo: “Ambiente respetuoso que incita a la expresión de emociones y avances en la investigación sin temor a las equivocaciones” (Google Forms, P3).

Esta apreciación de los participantes se refleja en la variable 23, que evalúa la coherencia entre lo que el tutor dice y lo que hace. Según los datos, 12 participantes estuvieron totalmente de acuerdo

con esta coherencia, 4 estuvieron de acuerdo y 1 no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 6

La coherencia entre el discurso y los procedimientos del tutor ayudaron en la formación investigativa



Los participantes señalaron que, durante las tutorías, se revisaban los avances del trabajo de investigación, la bibliografía y la teoría. También se aclaraban dudas metodológicas para adelantar en el logro de los objetivos del trabajo y los puntos críticos como la codificación y análisis de la información, y se finalizaba con nuevos acuerdos y tareas.

En algunas reuniones se acordaba revisión de un artículo o bibliografía específica y el tutor o nosotros daba una pequeña explicación o exposición del tema revisado que nutría de manera importante el acervo teórico y fundamento del proyecto. Para finalizar, dejábamos una tarea para cada uno de los asistentes. (Google Forms, P1)

La tutoría es el espacio propicio para el cultivo de la racionalidad; juntos tutor y tesista, a medida que avanza el proceso investigativo, y mediado por ese encuentro interhumano, se va dando la cocreación de conocimiento, eje central de la relación tutor-tesista,

luego es una relación de interdependencia (Martín Fiorino, 2021). Para Silano-Higuera (2024), “la tutoría, más que un mero acto académico de orientación investigativa es un proceso complejo donde intervienen factores educativos, cognitivos, sociales, afectivos y emocionales” (p. 62).

Por su parte, Novoa Palacios & Pirela Morillo (2019) señalan el encuentro como una categoría donde se privilegia la interacción en el acompañamiento y lo entienden como una acción pedagógica mediada en la que se consideran elementos psicológicos, cognitivos y afectivos.

Los participantes estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo en que el desempeño de los tutores les aportó conocimiento y destrezas para asesorar futuros trabajos de investigación. Como la tutoría es una actividad que siempre involucra nuevos tutores y tutorandos, debe estar sometida a la evaluación continua.

Ya señalaban Bejarano & Rivera (2021) que, en sus posgrados, las instituciones de educación superior deberían implementar la evaluación de las tutorías mediante entrevistas periódicas o grupos focales con los asesores y asesorados sobre la satisfacción del proceso, el cumplimiento y el avance del proyecto de investigación, las dificultades que se les presentan y la forma como las resuelven.

El trabajo de investigación

Los participantes consideraron que, durante el trabajo de investigación, hubo aprendizaje desde todas las esferas, que se logró construir conocimiento que los ha influenciado de manera directa en el desempeño como investigadores, además de fortalecerlos y enriquecerlos en su actividad docente. Sin embargo, también emergieron experiencias en las que a los tutores les faltó compromiso y acompañamiento en el proceso y no siempre tuvieron claros los objetivos del estudiante, creándose una divergencia entre los intereses de este con el tutor, lo que dificultó para algunos el trabajo de grado: “[...] uno sí queda hostigado; en vez de ser una experiencia positiva, uno la sufre más de lo que la disfruta. Está involucrado mucho el tiempo, la disposición y

también una comunicación asertiva y clara” (Grupo Focal, P4). Así mismo, expresan que: “[...] nosotros tenemos una carrera contra el tiempo, ‘si ustedes no hacen esto no se gradúan’, ‘si usted no hace aquello y no entregan resultados no pueden publicar’ y, al fin, siempre como una consecuencia” (Grupo Focal, P7).

No todos los egresados de pediatría manifestaron haber tenido una experiencia satisfactoria y que dé cuenta de la proyección que tiene la Universidad como líder en investigación y sienten la investigación más como un requisito por cumplir, el cual tienen que chulear para graduarse.

Yo creo que si la universidad perfecciona y escoge muy bien los asesores que tenemos, esto se vuelve una cosa espectacular para la U... Qué tal fuera, o a qué punto llegaría, donde todos los proyectos de investigación tuvieran la calidad y el acompañamiento de los asesores que tuvimos mi compañero y yo. (Grupo Focal, P1)

En relación con la ejecución del proyecto, los participantes señalaron haber experimentado miedo y estrés por la falta de tiempo y por la cantidad de información para analizar; ansiedad por sentir el proceso poco eficiente y por la falta de confianza en lo que se hace; rabia, al sentirse subestimados; y frustración ante la evaluación:

[...] durante todo el primer año fue un sentimiento de zozobra, porque yo no sabía si coger lo que quería este o lo que quería el otro asesor y en realidad terminamos, mi compañera yo, sintiendo un abandono; uno tener que sacar un proyecto maqui-llándolo... al final de cuentas el primer año fue horroroso... muchas dificultades en la formulación del problema. (Grupo Focal, P3)

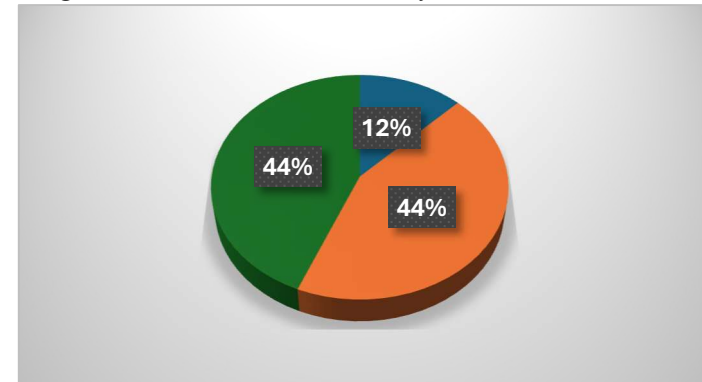
En este estudio emergió la motivación como un recurso de afrontamiento ante la adversidad generada por la pandemia, lo que los hizo resilientes, pues consideran “que cada ser humano puede pasar por situaciones aisladas, duelos, marcos mentales que lo hagan único, y para ello es necesario abrirse al diálogo, y poder comprender qué le aqueja, para así emprender su gran proyecto” (Google Forms, M8).

Además, los participantes manifestaron alegría y satisfacción frente a los avances del proyecto, orgullo con los resultados obtenidos en la investigación y al lograr un aprendizaje derivado del mismo proceso investigativo. En este sentido, expresan que “el miedo inicial ante un gran reto como lo fue el número tan grande de datos que debíamos revisar. La satisfacción final al ver los excelentes frutos del proyecto investigativo” (Google Forms, P5).

En esta investigación, la escritura fue considerada como un elemento transversal y, en los datos cualitativos, los participantes refirieron que el curso “Escribir para Publicar” emergió como un aspecto central en la formación como investigadores, toda vez que en este curso se ofrecieron las herramientas que se requieren para describir los resultados y hacer la divulgación de estos con el fin de favorecer la apropiación del conocimiento. Esta percepción coincide con los expresado en la variable 19, en la que 7 participantes estuvieron muy de acuerdo y otros 7 estuvieron de acuerdo con la exigencia e importancia de la escritura dentro del proceso investigativo.

Figura 7

La exigencia en la escritura académica fue una constante



Finalmente, la participación de los evaluadores del trabajo se consideró una parte esencial de la investigación, en la medida en que un evaluador conoce del tema, puede potencializar el trabajo de investigación y contribuir a mejorar la presentación y el análisis de los resultados, propiciando un diálogo con el autor alrededor de su trabajo: “La evaluadora interna fue muy eficiente y además mostró gran interés por la revisión de resultados del estudio de manera que envió correcciones y sugerencias muy asertivas y organizadas, que podían aumentar el valor para publicación del artículo” (Google Forms, P6).

Conclusiones

Para que una práctica tutorial sea satisfactoria se requiere de: lo *activitudinal*, que da cuenta de la relación tutor-estudiante; lo *procedimental*, que evidencia el conocimiento y el método del tutor para guiar el proceso; y lo *conceptual*, que muestra la apropiación del conocimiento por parte del estudiante. Todo ello confluye y constituye el aprendizaje basado en la investigación.

El trabajo de la tutoría investigativa requiere de unos procedimientos claros, una actitud de respeto y acompañamiento de los tutores y compromiso de los estudiantes, para lograr los resultados. Por estas razones, no es aceptable que a un tutor le falte empatía, comunicación y acompañamiento durante el proceso.

El trabajo de investigación exige un acompañamiento a lo largo del proceso, pactado desde el inicio con cronograma de encuentros y transversal a la formación del posgrado, de manera que se vaya guiando en el paso a paso de la investigación, sin dejarlos solos en ninguna etapa del proyecto. Así mismo, se deben evitar comentarios desobligantes en relación con el conocimiento sobre el proceso investigativo que afecten la dignidad y desempeño del equipo.

Los participantes consideran que la evaluación del trabajo de investigación es fundamental en el proceso de aprendizaje, por lo que esta debe ser asertiva, ordenada, que potencialice el trabajo hacia la creatividad y la adquisición de habilidades investigativas, que facilite

la comunicación y publicación de los resultados en vez de ser punitiva, ya que afecta el aprendizaje.

Recomendaciones

Se recomienda que los tutores fortalezcan sus conocimientos y habilidades en relación con la tutoría, pues existen aspectos actitudinales, procedimentales y cognitivos en la estrategia didáctica del trabajo de investigación que se deben cualificar para mejorar la experiencia investigativa del grupo.

Las tutorías deben ser periódicas, que garanticen la supervisión y el cumplimiento de un cronograma, la orientación, el acompañamiento y la resolución de dudas, con canales de comunicación claros y el tiempo suficiente durante la ejecución del proyecto. Adicionalmente, es importante que el área de investigación en los posgrados promueva una cultura del autoaprendizaje sin que se confunda este con el abandono del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Alfonso Moreira, Y., Pulido Cárdenas, M., Padrón Fernández, L., & Gallard Muñoz, I. E. (2020). La Tutoría de Acompañamiento: Concepciones Teóricas y Experiencias Prácticas. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(3), 368–379. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Bejarano Confalonieri, C. A. B., & Rivera, E. R. E. (2021). Hacia un perfil de la figura del asesor de investigación en el posgrado. *Apuntes Universitarios*, 12(5), 1-15. DOI: 10.17162/au.v12i1.685
- Capelari, M. I. (2016). El rol del tutor en la universidad: Configuraciones, significados y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1–10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3110Capelari.pdf>
- De la Cruz, G., Díaz, F., & Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83–102. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20624
- De Zubiría Samper, J. (2017). El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones. *Educación y Ciudad*, (32), 15–22. DOI: 10.36737/01230425.v0.n32.2017.1623
- Deserti, E. O., & Pulido, R. S. (2021). La acción tutorial en el posgrado: Reflexiones y principales desafíos en la formación investigativa. *South Florida Journal of Development*, 2(4), 5689–5699. DOI: 10.46932/sfjdv2n4-054
- López de Maturana L. S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149–164. DOI: 10.30827/profesorado.v14i3.1250
- Martín-Fiorino, V. (2021). Investigación, educación y sociedad: Una mirada desde los desafíos éticos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 42–50. Universidad del Zulia. <https://www-redalyc.org/articulo.oa?id=27968419005>
- Méndez, E. J. (2021). La tutoría como eje estratégico para la enseñanza de la investigación en el posgrado. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 33(82), 167–186.
- González Guerrero, A. B. (2021). Aprendizaje basado en investigación: una propuesta didáctica para crear cultura investigativa en educación superior. *Estudios Del Pacífico*, 1(2), 43–75. <https://revistas.uniclaletiana.edu.co/index.php/EstudiosdelPacifico/article/view/280>
- González Mirabal, D., & Achiong Caballero, G. E. (2018). La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. *Educação e Pesquisa*, 44, e165094. DOI: 10.1590/S1678-4634201844165094
- Novoa Palacios, A., & Pirela Morillo, J. (2019). *Miradas sobre el acompañamiento tutorial*. Ediciones Unisalle.
- Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias, N., Cañizares Galarza, F. P., & Gavilánez Villamarín, S. M. (2020). La formación del conocimiento investigativo conceptual, actitudinal y procedimental en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(75), 364–371.
- Silano-Higuera, Z. F. (2024). Inteligencia Emocional en el Proceso de Tutoría Investigativa. *Revista Científica Hallazgos21*, 9(1), 56–63. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Soto, C. (2020). Percepción sobre el perfil del tutor de tesis en la Universidad Nacional De Asunción. *Revista Estudios Paraguayos*, (1).
- Vila Pérez, O. L. (2023). Experiencias y desafíos en el ejercicio de la tutoría en los programas de formación de pre y posgrado. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 11(1), 1–14. DOI: 10.5281/zenodo.802170

**Prácticas de Tutoría Investigativa en los posgrados de la
Facultad de Odontología**

Gloria Jeanethe Álvarez Gómez¹⁵

Emilia María Ochoa Acosta¹⁶

María Cecilia Martínez Pabón¹⁷

Sandra Milena Morales Uchima¹⁸

Universidad de Antioquia - Colombia

La relación entre tutor y tutorando en el contexto de los estudios de posgrado es un factor determinante en el éxito académico y profesional de ambos actores. En este sentido, las emociones de ansiedad y estrés juegan un papel fundamental en la experiencia de los estudiantes, especialmente durante el desarrollo de la investigación. Diversas investigaciones han evidenciado que un gran porcentaje de estudiantes experimentan emociones que inhiben su rendimiento académico, lo que plantea la necesidad de analizar la influencia del factor socio-emocional en el éxito o fracaso de la formación investigativa en ciencias básicas y biomédicas.

Un estudiante que finaliza su formación posgradual, con una experiencia positiva y fortalecimiento emocional, estará mejor preparado para enfrentar los retos profesionales. De igual forma, un tutor que logra acompañar efectivamente a sus estudiantes en su proceso formativo experimentará una mayor satisfacción en su rol académico. Esto indicaría que, el éxito académico y profesional de los posgraduados de odontología no depende únicamente del conocimiento técnico o de la capacidad investigativa, sino también de la relación tutor-

¹⁵ Especialista en Cirugía Oral y Maxilofacial. Correo: gloria.alvarez@udea.edu.co

¹⁶ PhD. Ciencias Sociales. Correo: emilia.ochoa@udea.edu.co

¹⁷ Magíster en Microbiología. Correo: cecilia.martinez@udea.edu.co

¹⁸ Magíster en Ciencias Básicas Biomédicas. Correo: sandra.morales@udea.edu.co

tutorando y de las competencias socioemocionales de ambos. La ansiedad y el estrés representan barreras significativas para el desarrollo del proceso investigativo.

La relación tutor-tutorando, orientadas al fortalecimiento de las dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales de la tutoría investigativa, podría contribuir a la formación del espíritu investigativo, objeto de la segunda función misional que es la investigación, responsable de la producción y divulgación del conocimiento.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo e interpretativo. A partir de una base de datos institucional con información de los graduados, fueron identificados un total de 95 egresados que cumplieran con los criterios de participantes, para un muestreo no aleatorio. El instrumento de recolección de información definido por los investigadores fue diseñado en formato digital y enviado a los participantes, con un plazo de cuatro meses para la recepción de las respuestas. Este instrumento comprendió dos formatos, uno con preguntas cerradas tipo escala Likert y otro con preguntas abiertas, en la primera parte estaba el consentimiento informado, requisito indispensable previo al diligenciamiento del formulario.

Se recibió un total de 31 respuestas en la herramienta Microsoft Excel. El análisis de los resultados se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva, incorporando procesos de codificación y categorización de los datos. Finalmente, se desarrolló un texto interpretativo estructurado en torno a las tres dimensiones que direccionaron la investigación: actitudinal procedimental y conceptual.

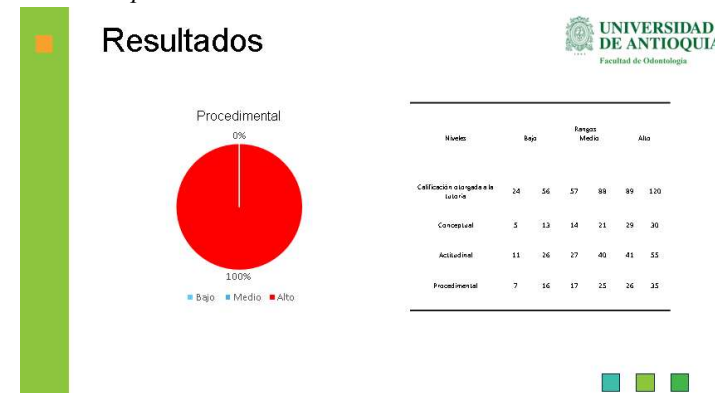
Resultados preliminares

Entre los resultados preliminares, se destaca la dimensión procedimental en la orientación del proceso investigativo, expresado en la asignación y revisión de tareas por parte del tutor. Así lo indicaron algunos egresados: “Se me dejaba como tarea la búsqueda y revisión de artículos científicos relacionados con el tema” [E1].

Con respecto al trabajo autónomo, referido a la realización independiente de las tareas asignadas por el tutor, se comparte el siguiente relato: “Se revisaban los avances de la investigación y se asignaban tareas para el desarrollo autónomo” [E2].

Figura 8

Dimensión procedimental



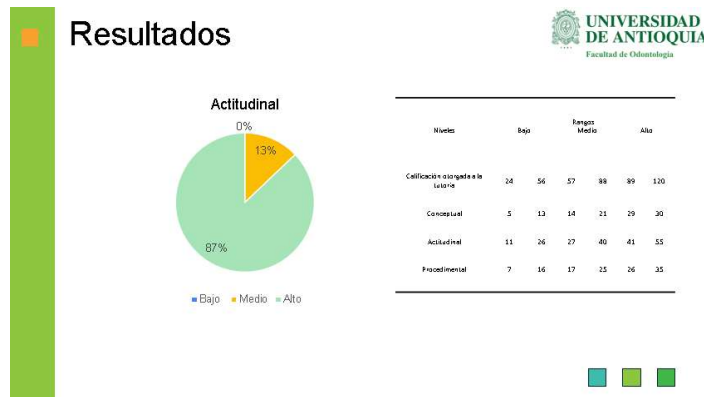
La divulgación de los resultados mediante la presentación en eventos y la publicación de artículos da cuenta de aspectos principalmente conceptuales y procedimentales que incentivan a seguir investigando, tal como se indica en el siguiente relato: “Al finalizar el trabajo, cada coordinador (con sus estudiantes) debíamos exponer los resultados y entre todos construimos un trabajo muy interesante que fue publicado en una revista indexada” [E10].

La mayoría de los egresados (81%, agrupados en las opciones de respuesta 5 y 4) considera que las tutorías investigativas recibidas son dignas de replicar si se tienen trabajos investigativos a cargo.

Categoría emergente: reconocimiento de distintos –métodos y técnicas como aspectos procedimentales dignos de replicar–, “Mesas de discusión, búsqueda en bases de datos, discusión de artículos de forma crítica, todas herramientas que uso actualmente” [E6].

El énfasis curricular clínico en los posgrados se traduce en un ejercicio profesional dedicado a este ámbito, en el que se da mayor prioridad al cumplimiento del cronograma de la investigación, como lo manifiesta este egresado: “se priorizó la formación clínica y actualmente es el quehacer día a día, por lo cual es complejo investigar” [E4].

Figura 9
Dimensión actitudinal



Los docentes inspiradores incentivan la curiosidad frente a los nuevos avances del conocimiento y lo expresan de esta manera: “Los doctores nos inspiraron a siempre estar curiosos frente a los nuevos avances, nuevas técnicas, nuevos procedimientos que pudieran facilitar y mejorar la Periodoncia” [E7].

Frente a la dimensión actitudinal, se tiene el siguiente relato: “No me gustaría replicar generar presión en el estudiante de que si no realiza la investigación no se gradúa por el grado de estrés que esto genera” [E2]. De igual forma, reconocen el énfasis que ponen sus tutores en el tratamiento ético de los datos resultantes de la investigación.

Según las respuestas a las preguntas cerradas, el 87% de los egresados participantes le asignan una valoración alta a la dimensión

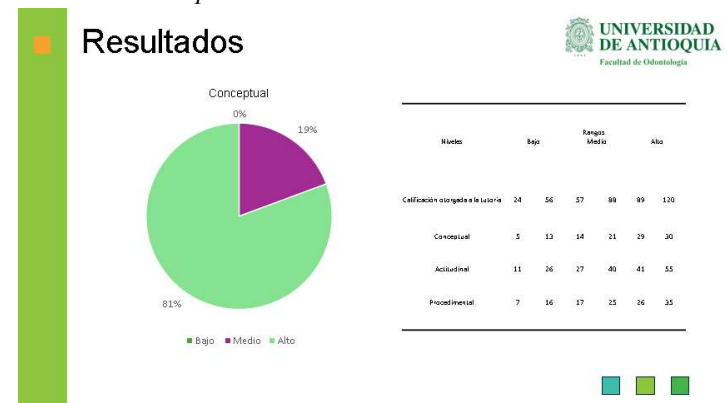
actitudinal, toda vez que la valoración de los jurados alude a expresiones fuertes sobre el trabajo investigativo que pueden traer efectos negativos o, por el contrario, ser motivadores. Esto es respaldado por el siguiente relato:

Cuando quise publicar los resultados de uno de mis primeros trabajos de investigación, uno de los evaluadores realizó críticas muy fuertes al manuscrito y en conclusión dijo que “el trabajo no servía para nada”. Esos comentarios me decepcionaron un poco, pero al mismo tiempo me impulsaron a hacer correcciones y mejorar el manuscrito [E1].

También se identifica la falta de motivación y de oportunidades para continuar investigando, tal como se expresa a continuación: “No he seguido investigando en mi vida profesional, pues no me siento motivada en este tema, igualmente no se si existe apoyo financiero o de tutoría para egresados” [E1].

Con respecto al trato displicente por parte del tutor durante el proceso investigativo, el cual deteriora el estado emocional del tutorando, el 81% de los participantes lo valoró con 4 y 5, mientras que el 16% le otorgó calificaciones bajas, entre 3 y 1.

Figura 10
Dimensión Conceptual



La dimensión conceptual de la tutoría investigativa fue valorada por el 81% de los encuestados con las máximas calificaciones de 4 y 5. Por su parte, el 19% de egresados la valoro entre 3 y 1.

Finalmente, el 67% de los participantes consideran que la exigencia en la escritura académica fue necesaria durante su formación investigativa, porque un asesor temático sin experiencia suele prolongar los tiempos del programa y la sensación de abandono. Por ello, los participantes destacan el buen nivel académico y el acompañamiento de los asesores que permite la finalización correcta del programa.

Discusión

Según los resultados preliminares, se ha destacado la dimensión procedimental de la tutoría investigativa en los posgrados de odontología, lo que parece ser propio del quehacer para las áreas de la salud que siguen un modelo tradicional de orientación conductista. Esto se puede evidenciar en un modelo de tutoría enfocado en la tarea y, por ello, las funciones de los tutores se limitan a la consecución de un requisito y la formación integral del estudiante no se nombra.

El trabajo de investigación para los casos de especializaciones clínicas es tomado como un requisito. Las significaciones de ser odontólogo clínico, más que odontólogo investigador o educador, se instauran en el ámbito educativo y hacen parte del currículo oculto. En estos modelos, la enseñanza descansa en la autoridad incuestionable de quien posee el saber (el docente), así como también en la pasividad de quien lo recibe (el alumno).

Las relaciones entre tutor y estudiante en las que prevalece el respeto y la cordialidad favorecen la culminación exitosa del proceso, dado que el trabajo de investigación en las especialidades clínicas y las maestrías es propuesto por el profesor, quien ejerce un rol orientador que satisface al estudiante.

Un factor muy básico en la tutoría investigativa es la disponibilidad del tutor, que va más allá de la presencia física frecuente, retroalimentación y respuestas oportunas a las preguntas, para ocuparse

también de factores éticos, relacionales, axiológicos y socioemocionales de sus tutorandos.

Los estudiantes de posgrado expresan emociones negativas relacionadas con el estrés y el agotamiento durante el proceso. Por ello, el entusiasmo, la alegría del descubrimiento y el aprendizaje, así como la red de apoyo académico (comunidad académica) y social los motivan a seguir. Profesores que son ejemplo son inspiradores para continuar con los estudios de investigación.

Conclusiones preliminares

- La tutoría investigativa en la Facultad de Odontología tiene un predominio procedimental y se orienta acorde con modelos educativos tradicionales. Sin embargo, los participantes en el estudio parecen adaptarse, a punto de valorarlas en las tutorías investigativas.

- En los currículos de orientación clínica, la investigación constituye un requisito que hay que cumplir para obtener el título y esta situación genera estrés. Son escasos los egresados que continúan motivados a continuar desarrollando procesos investigativos; esto explica la prevalencia de una formación investigativa con carácter burocrático, cuyo único estímulo es la graduación.

- Es necesario cerrar la brecha entre lo planteado en el enfoque curricular y en el modelo pedagógico y la orientación real de la tutoría investigativa, para avanzar en un acompañamiento que genere mayores capacidades investigativas en los egresados de áreas clínicas.

- Los conceptos de autonomía y de trabajo en equipo se reportan en los hallazgos, pero se exponen desde concepciones limitadas y reduccionistas, pues se plantean a su vez la unidireccionalidad de la tutoría investigativa en odontología.

Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la Tutoría Investigativa: el caso de una Facultad de Enfermería

Elvigia María Posada Vera¹⁹

Marcela Carrillo Pineda²⁰

Catalina Sanmartín Laverde²¹

Jorge Andrés Camargo Hernández²²

Universidad de Antioquia - Colombia

La tutoría investigativa cobra relevancia en la Universidad de Antioquia dada la importancia de sus ejes misionales, la docencia y la investigación, donde la tutoría toma su lugar, y donde se le reconocen múltiples problemáticas sin ser aun estudiadas reflexiva y críticamente. La Facultad de Enfermería, reconociendo el impacto que pueden tener dichas tutorías en la formación de sus estudiantes, se suma al interés de la Universidad, participando del estudio multicéntrico frente a las tutorías investigativas.

De esta manera, se buscó describir el estado de las tutorías desde la percepción de docentes y estudiantes de pregrado y posgrado en el periodo 2023-2024, bajo una metodología cualitativa, realizando entrevistas previo consentimiento informado a participantes que cumplieran los criterios de inclusión. Las respuestas obtenidas en las entrevistas fueron categorizadas y analizadas reflexivamente, encontrando el aspecto relacional y actitudinal como el más valorado dado su alto impacto en el proceso de formación y aprendizaje.

Una de las formas de apoyar y orientar a los estudiantes en el transcurso de su vida académica y formativa es a través de las tutorías en sus procesos de investigación, dadas por un profesor con formación superior o experiencia calificada, al cual se le da la figura

¹⁹ PhD. Educación. Correo: emaria.posada@udea.edu.co

²⁰ PhD. Educación y Sociedad. Correo: marcela.carrillo@udea.edu.co

²¹ Magíster en Salud Pública. Correo: catalina.sanmartin@udea.edu.co

²² Magíster en Salud Pública. Correo: jorge.camargo@udea.edu.co

de director, tutor o asesor, cada una con diferencias en sus definiciones, pero con un propósito común, que es el de acompañar con la debida atención y dedicación a un estudiante aprendiz, en formación no acabada, para que alcance autónoma y progresivamente las competencias de su respectivo programa de estudio.

Para Martín Fiorino & Holguín (2022), la tutoría investigativa es el espacio propicio para el cultivo de la racionalidad, en el que tutor y estudiante en formación, a medida que avanzan en un trabajo conjunto, generan una relación de interdependencia en la que van dando forma a la co-creación de conocimiento como eje central de este encuentro, en el que ambos se pueden afectar de una u otra forma, considerando el carácter social y humano que encierra toda investigación.

Según Torres Calixto (2011), la tutoría investigativa es un espacio de interacción encaminada a la construcción y generación de conocimiento, mediante un acompañamiento a través de un proceso de trabajo “conjunto” y mediación pedagógica entre docentes y estudiantes. Esta práctica de enseñanza personalizada, con una sucesión de encuentros intersubjetivos, va tejiendo una fina red de relaciones de interdependencia y corresponsabilidad entre tutor y tutorando, donde, de acuerdo con Martín Fiorino & Holguín (2022), lo conceptual referido a la racionalidad, lo actitudinal asociado con la sensibilidad personal y social (desde lo relacional, lo valorativo y lo socio-emocional), y lo procedimental desde la valoración de la práctica, están siempre presentes a la luz de un objeto específico de investigación.

Dado el carácter humano y la intersubjetividad de este entramado es posible que en él se presenten tensiones que pueden impactar la calidad del proceso de la tutoría, sus resultados y, por ende, la satisfacción de ambos actores. Esto sumado a las tensiones presentadas durante el proceso de formación por otros factores importantes de reconocer, como aquellos de carácter institucional, donde pueden existir reglamentaciones poco claras y en algunos casos rigidez frente a los procesos que soportan las tutorías investigativas. Así mismo, se encuentran factores de tipo personal, económico y

familiares del estudiante. Todos ellos pueden llevar a posibles prolongaciones en el tiempo de formación, altas tasas de deserción, dificultades relacionales entre tutor y estudiante, incomprensión del proceso y, en general, frustración con el mismo. De este modo, se ve afectado el interés por la investigación, lo cual puede conllevar a que esta no se culmine exitosamente.

Teniendo en cuenta que es en este entramado relacional, donde se va formando la identidad de un nuevo investigador, es importante considerar estas posibles tensiones, y en este sentido fortalecer una relación con conciencia social y ética. Esto se hace explícito en la honestidad, la responsabilidad, la confianza, el respeto, el diálogo y la rectitud de ambos actores, así como en el obrar académico-conceptual, procedimental y actitudinal de dicha tutoría, considerada fundamental en la formación integral de los estudiantes.

Para la Universidad de Antioquia, la tutoría investigativa es una práctica habitual en los procesos de formación científico-investigativos de los programas de pregrado y posgrado, donde se articulan dos importantes funciones misionales: la docencia y la investigación. Sin embargo, hasta el momento son tratadas de manera individual y fraccionada sin que exista un criterio pedagógico y/o administrativo que las reúna e intervenga articuladamente. Adicionalmente, no se cuenta con investigaciones que estudien las múltiples problemáticas que se derivan de las tutorías investigativas, siendo hasta el momento un campo carente de estudio reflexivo y crítico.

Es por esto que la Facultad de Enfermería, reconociendo el impacto que pueden tener las tutorías en los procesos de formación de sus estudiantes y en la conformación de su perfil como enfermeros investigadores, como ciudadanos y como futuros profesionales, se suma al interés de conocer el estado de las mismas, participando en el estudio multicéntrico del que hace parte la Universidad de Antioquia con diferentes unidades académicas, al igual que varias universidades de países como Chile, México y Colombia. En este contexto, se plantea el objetivo de describir las perspectivas de

docentes de pregrado y posgrado y de los estudiantes de los diferentes programas de esta Facultad acerca de la tutoría investigativa, en el periodo 2023-2024, cuyos hallazgos parciales se describen en el presente escrito.

Metodología

Este estudio, desarrollado en la Facultad de Enfermería, se orientó desde un enfoque cualitativo, metodología que favoreció la descripción y análisis de las perspectivas de docentes y estudiantes sobre la tutoría investigativa en dicha facultad, en la cual históricamente se han desarrollado en el pregrado cursos de investigación formativa bajo la tutoría de un docente, con o sin modalidad flexible. Además de esto, cuenta con un semillero de investigación y con 7 programas de posgrados (4 especializaciones, dos maestrías y un doctorado), en los cuales se desarrolla la investigación como uno de sus ejes centrales; por lo que la tutoría investigativa siempre ha estado presente.

El grupo de participantes estuvo conformado por docentes activos del pregrado y los posgrados que son o fueron tutores, y estudiantes activos que estuvieran ejecutando su proyecto de investigación en cualquiera de sus fases de desarrollo, o ya lo hubiesen culminado, esperando que tengan una mayor comprensión del proceso de tutoría investigativa. Para la selección de estos, además de lo anterior, se tuvieron en cuenta condiciones de favorabilidad y conveniencia, en cuanto a disposición y facilidad para realizar las entrevistas, buscando cubrir tanto el pregrado como el posgrado en todos los programas ofertados. El número de participantes estuvo determinado por el tipo, cantidad y calidad de información obtenida y requerida.

Se utilizó la entrevista a profundidad como método de recolección de información, logrando participación, previo consentimiento informado, de 5 estudiantes de pregrado y 3 de posgrados, 4 docentes tutores, uno de ellos solo en pregrado, y los otros 3 en pregrado y posgrados. Esta información fue grabada y transcrita textualmente, organizándose sistemáticamente en archivos electrónicos. Para el análisis de información, se tuvieron en cuenta las estrategias

de codificación y categorización propuestas por Coffey & Atkinson (2003), en medio de un proceso reflexivo, siguiendo a Cuesta-Benjumea (2011). A cada entrevista se le asignó un código especial para asegurar la confidencialidad de los participantes. A continuación, se presentan los resultados.

Resultados preliminares

La lectura reflexiva y análisis de los hallazgos posibilitó la identificación de categorías centrales que permitieron dar cuenta del objetivo de la investigación, las cuales se describen a continuación:

Desde la voz de los profesores, se visualiza más claramente una ruta que permite ver la tutoría investigativa como un proceso planeado, de acompañamiento permanente, concebida como un diálogo de saberes reflexivo de interacción y aprendizaje mutuo.

La tutoría es un proceso interactivo donde aprende el estudiante, aprende el profesor, y nosotros también debemos permearnos en ese proceso investigativo de lo que nos dicen las personas, las comunidades que hacen parte de la investigación. (...) Ahorita, más necesario que nunca, habría que involucrar mucho el punto de vista de todos esos actores, es un diálogo de saberes. Así lo veo yo. (...) Es un proceso reflexivo donde aprendemos todos. (PLA)

También es un proceso que para uno como asesor implica un crecimiento personal y un crecimiento profesional. Para mí eso es la tutoría. (PMA)

Como factores a tener en cuenta para aceptar un proceso tutorial, los docentes consideran de gran importancia poseer conocimiento e interés temático y metodológico frente a la propuesta de investigación, aspectos conceptuales que favorecen la fluidez del proceso:

Cuando yo acepto una tutoría como profesor es porque el tema realmente me interesa, hace parte de mi interés académico (...). Así inicia el proceso, una primera reunión con el estudiante para ver si estamos como conectados con los

mismos intereses académicos. (...) No se trata de aceptar tutorías que no tengan que ver con los temas que a uno no le interesan, ahí el proceso para mí nace con falencias. En la universidad se han visto casos donde algunos profes por el afán de tener estudiantes a su cargo aceptan cualquier tipo de temáticas para orientar. (PLA)

Cuando hay interés temático, uno tiene esa afinidad con el estudiante (...) entonces por ahí uno se va y le fluye muchísimo más la tutoría (...) cuando ya no hay hilo temático ni metodológico, ya uno dice: no, búsquese a otro profesor porque yo ahí no me voy a meter (...) (PMA)

El perfil del profesor es reconocido también como un factor de éxito en el proceso tutorial, donde su conocimiento y experiencia investigativa deben alinearse con su capacidad docente.

El perfil de los asesores también es muy importante y, a veces, podemos tener un muy buen investigador, pero un muy mal profesor. Entonces, no buscar los tutores por el solo hecho de ser investigador, eso no te hace un buen profesor. (EDA)

Desde lo procedimental, tener una ruta y una planeación previamente definida para desarrollar la tutoría investigativa posibilita hacer un seguimiento al avance del estudiante con proyección en el tiempo de formación, frente al alcance de las metas y objetivos especificados en los respectivos programas académicos, lo que favorece el proceso tutorial: “Las asesorías están planeadas, entonces yo les digo: ‘bueno, hagamos un cronograma para ver esto, qué es lo que puede hacer de aquí a final de año, pero con esto seamos sensatos’” (PMA).

Se realizaba el encuentro de acuerdo al cronograma establecido, en el cual con antelación la tutora tenía el avance a revisar, de esta manera con ella se revisaba el contenido, se miraban las recomendaciones que ella tenía, realizaba preguntas sobre el escrito, qué pienso de él, (...) y en qué quiero avanzar y hasta dónde, de esa manera quedaban nuevos compromisos, como realizar las correcciones que me hacía, me ofrecía

bibliografía o textos para apoyar el proceso con fecha de entrega y próximo encuentro” (34)

Otro elemento importante en el proceso de tutoría investigativa es la evaluación, considerada con un alto grado de subjetividad, lo que complejiza la tarea para el profesor y es, en algunos casos, un aspecto traumático que genera insatisfacción y desmotivación en el estudiante:

Yo pienso que no todo tiene que estar normado y que tiene que haber una lista de chequeo. Esa evaluación en la tutoría no tiene una rúbrica diseñada, es una percepción realmente del profesor, quien debe intentar hacerla objetiva, basándose en el plan de trabajo que el estudiante diseñó al inicio del semestre y lo que entregó al final de semestre. (PMA)

Los evaluadores externos son personas que no conocen el proceso, pero tienen la última palabra, obviamente sabemos que hay unas guías, parámetros de evaluación y cuando uno tiene las reglas de juego claras puede llevar ese proceso de una manera no tan traumática. (PLA)

Siendo mi investigación cualitativa, una de mis evaluadoras quería que mis resultados los ilustrara con variables y, en medio de su arrogancia, intentó subvalorar mi proyecto. La evaluadora con trayectoria cuantitativa quería minimizar los hallazgos, esto para mí fue una enseñanza en cuanto a la humildad y por otro lado los sesgos que se dan a la hora de evaluar por mostrarse ante los demás. (23)

Se destaca como visión compartida por profesores y estudiantes la importancia que cobra el aspecto relacional-actitudinal en el desarrollo de las tutorías investigativas, al considerarse un factor determinante para lograr un aprendizaje significativo, con una experiencia positiva, en medio de un proceso serio, respetuoso, con un alto grado de compromiso, pero a su vez tranquilo y motivante. Valores como la empatía, la confianza, la capacidad de escucha, el respeto, la responsabilidad y la ética cobran protagonismo en el acompañamiento que se le hace al estudiante y en el nivel de aprendizaje.

Es muy bueno hacer investigación cuando se tiene esa empatía con el estudiante, donde se pone uno en el lugar del estudiante, cuando uno entiende que muchas veces un proceso formativo, en el que se pretende que el estudiante realmente aprenda, digamos no con sangre, sino que es bregar a hacer el proceso para que se enamoren de la investigación, entonces, en ese sentido yo creo que la empatía, el respeto por el proceso del estudiante y el acompañamiento fraterno es lo más importante, no digamos desde el ego, sino desde la experiencia investigativa que pueda tener el tutor, yo creo que es muy importante, estar ahí. (PDA)

Yo creo que lo más importante es la actitud frente al grupo en ese proceso (...) la empatía porque a veces surgen en el camino inconvenientes y si las personas son empáticas, pues sabrán sobrellevar esas dificultades, eso influye mucho, que se sienta uno cómodo, también en cuanto al proyecto que se va a realizar. (21)

Pienso que algo indispensable e importante es lograr generar esa empatía y confianza con el estudiante de tal manera que las tutorías y el proyecto investigativo se puedan dar de manera fluida y que el estudiante pueda disfrutar el proceso a pesar de la adversidad, y dar ese apoyo incondicional que uno como estudiante necesita para lograr con éxito un buen proyecto. (14)

Seriedad, ética y compromiso en cada una de las tutorías, pero también de empatía, hasta cuando me tocaba cambiar las tutorías por asuntos de trabajo, o hacer tutorías durante todo el día, mientras la asesora incluso estaba de viaje, esto de la seriedad y compromiso nunca cambió. (38)

De otro lado, se vivencian relaciones jerárquicas en el proceso de tutoría que ponen en desventaja al estudiante, llevándolo a la frustración y a entorpecer la fluidez del proceso formativo.

También se puede prestar por una relación de poder, donde lo que yo digo es mi última palabra (...) esa relación de poder

podría frustrar ese proceso de aprendizaje del estudiante. Yo creo que ahí es muy importante de la persona que tutorea tener esa capacidad de entender y de no quedarse pues en ese estatus de súper investigador, sino de estar ahí al pie del estudiante. (PDA)

Las tutorías eran muy dictatoriales, siento que mi trabajo terminó teniendo el enfoque que la asesora quería, me hizo eliminar aspectos que yo consideraba importantes. (5)

Adicionalmente, no se desconocen los diferentes roles que cumplen los estudiantes, los cuales pueden entorpecer su proceso de formación investigativa y complejizar el proceso tutorial y enlentecer sus logros.

La sociedad actual les exige a los chicos que sean multitarea, que tengan la capacidad de hacer muchas cosas al mismo tiempo, hacer una maestría o doctorado, trabajar, ser padres, hijos, hermanos, vivir fuera de la ciudad, son mucho más roles y muchas más cosas que hay que tener en cuenta, y eso afecta los procesos académicos. (PLA)

La tutoría investigativa es reconocida también como un proceso satisfactorio.

Dentro de mi desempeño profesional, de las cosas más satisfactorias es asesorar. Tutorear me implica a mí no solamente el conocimiento técnico, sino ponerme en el lugar de los estudiantes: cuáles son sus expectativas, cuáles son sus hipótesis y entender ese entorno me motiva mucho. (PLA)

Lo puedo resumir en una palabra "Integral", mi tutora fue una bendición inmensa, ella me acogió como persona y como profesional, aportó a mi crecimiento en todas mis esferas. (14)

Conclusiones

Las experiencias sobre la tutoría investigativa en la Facultad, según resultados preliminares de este estudio, indican que es un proceso que no se limita solo a la formación académica y técnica del estudiante en

investigación, resaltando la disposición y construcción de una relación afectiva entre el tutor y el estudiante. Esto, según Martin Fiorino & Holguín (2022), hace posible la co-construcción del saber, donde la confianza, el respeto y la flexibilidad cobran mayor importancia, favoreciéndose así los aspectos actitudinales y relacionales como el eje alrededor del cual deben girar lo conceptual y lo procedimental, para lograr una formación integral, profesional y satisfactoria.

Referencias bibliográficas

- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La Reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163–167. DOI: 10.1016/j.enfcli.2011.02.005
- Martin-Fiorino, V., & Holguín, A. (2022). Emociones y Convivencia: Crítica de la supervivencia y exigencias de la hospitalidad en la ciudad latinoamericana. *Filosofi(e)Semiotiche*, 9(2), 60–71. DOI: 10.6092/issn.2281-9689/15124
- Torres Calixto, M. G. (2011). La tutoría en programas de doctorado: Tensiones Tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 315–344. DOI: 10.19053/01227238.1607

**Dialéctica de la Tutoría Investigativa en áreas de
Matemáticas y Ciencias Naturales en Educación Superior**

María Victoria Alzate Cano²³

Mauricio Corredor Rodríguez²⁴

Universidad de Antioquia - Colombia

En el megaproyecto titulado “Estado de la tutoría investigativa en la universidad: una contribución al desarrollo misional de la investigación”, liderado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia), participa la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN), adscrita a esta institución, mediante la vinculación de 24 egresados de pregrado y posgrado, quienes responden la encuesta diseñada con 13 preguntas abiertas y 24 cerradas (calificables de 1 a 5), todas ellas concernientes a tres dimensiones de la tutoría investigativa: conceptual, actitudinal y procedimental en las diferentes instancias, trabajo de grado, tesis de maestría o doctorado.

Aunque el número de participantes es bajo con respecto a la cantidad de graduados en la FCEN, los resultados preliminares del análisis cualitativo descriptivo interpretativo que se presentan permiten avizorar las percepciones que estos tienen de sus experiencias investigativas en la universidad, que van desde la aprobación y el gusto por el trabajo investigativo con su tutor, hasta la total reprobación e incluso cambio del tutor. Además, las preguntas permitieron conocer experiencias alusivas a las valoraciones o descalificaciones de sus trabajos por parte de los evaluadores o jurados, entre los cuales algunos se declararon satisfechos, mientras que otros completamente desilusionados.

El propósito de esta investigación es conocer, entre las experiencias de tutoría investigativa de sus graduados, el énfasis o

²³ Doctora en Enseñanza de las Ciencias. Correo: maria.alzate@udea.edu.co

²⁴ PhD en Genética Molecular. Correo: mauricio.corredor@udea.edu.co

interpretación que le dan a las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental.

Desde hace tres décadas la investigación de la tutoría en la educación superior es un campo de interés y en crecimiento. De La Cruz et al. (2011) realizan un estudio analítico de la literatura en el ámbito internacional con el fin de sistematizar, debatir y estructurar el avance de la investigación de la tutoría investigativa en educación superior, reconocer sus dificultades y limitaciones conceptuales y metodológicas, e identificar el conjunto de retos que afrontan la conceptualización, la metodología y la práctica de la tutoría en la sociedad globalizada y del conocimiento en un proceso continuo de transformaciones culturales, sociales, políticas y ambientales, entre otras. Asunto que se confronta con la experiencia bipersonal, que parece ser dominante en la educación superior reciente y limitante para la interacción social con el mundo del hoy y del mañana, en una sociedad del conocimiento.

Otras investigadoras como Calle & Saavedra (2009) reconocen este mundo cambiante y exponen la tutoría académica universitaria como mediación fundamental para favorecer el desarrollo autónomo del estudiante, en particular, la formación en investigación y la formación para la investigación en los programas de pregrado y posgrado, basada en los cuatro pilares enunciados por la UNESCO (2019) para las dimensiones: aprender a conocer (conceptual), aprender a hacer (procedimental) y aprender a convivir y aprender a ser (actitudinal). Las mismas tres dimensiones que en la tutoría investigativa se deben reciprocidad con la docencia y la investigación, responsables de la producción de conocimiento y divulgación de este como un bien social de la humanidad. Un referente para la formación del nuevo relevo generacional de investigadores, desde cualquier área del conocimiento de las que cohabitan en la universidad.

En estos caminos de indagación a los estudiantes sobre la tutoría investigativa en la educación superior, se tiene a Lovitts (2001), De La Cruz et al. (2010), Barnes et al. (2010), De La Cruz et al. (2011), Torres (2011), Ruiz (2019) y Vásquez (2019), quienes

exponen investigaciones y reflexiones sobre la diversidad de definiciones de la práctica tutorial (tutoría, tutor, tutorando) en pregrado y/o posgrado, la necesidad de repensarla desde su evaluación formativa e instrumentos, cualidades asertivas y no asertivas del tutor y el itinerario de la formación.

Ellos reconocen que la tutoría de investigación es una práctica reconocida y muy utilizada en educación superior, poco estudiada y su literatura es escasa. Enfatizan que el tutor docente es una de las personas más importantes con quien los estudiantes de pregrado y posgrado interactúan en el transcurrir de sus programas. Por su parte, Lovitts (2001) indica que los tutores impactan la naturaleza y calidad de las experiencias de los tutorandos, así como los procesos de socialización en los posgrados y las oportunidades para llevar a cabo estudios posgraduados.

En la perspectiva de la evaluación, Ruiz (2019) posiciona la evaluación formativa y compartida como un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje, con la intencionalidad de conocer sus dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales, y potenciar el desarrollo de las habilidades científicas de modo integral del ser humano, con capacidades para actuar en su ámbito académico y profesional, y enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento.

Desde este marco de referencia, la presente investigación se apoya en una perspectiva cualitativa al reconocer, describir e interpretar algunas de las experiencias sobre las tutorías investigativas, según experiencias relatadas por egresados de pregrado y posgrado, específicamente de matemáticas y ciencias naturales, desde la cual se tributa el desarrollo de la investigación sobre el Estado de la tutoría investigativa en la universidad: una contribución al desarrollo de la función misional de la investigación.

Metodología

A continuación, se presentan algunas experiencias de tutoría o asesoría investigativas desarrolladas entre 2023 y 2025 en el pregrado y posgrado de la FCEN de la UdeA, con el visto bueno del Consejo de Facultad de esta dependencia. En este capítulo se responde el primer

objetivo específico del macroproyecto: describir prácticas de tutoría investigativa llevadas a cabo en las unidades académicas de las universidades participantes.

Esta Facultad cuenta con una base de datos de 2533 egresados en un período de 10 años, 2014-2023, de los pregrados en Astronomía, Biología, Estadística, Física, Matemáticas y Química, así como de las maestrías y doctorados en Biología, Biotecnología, Física, Matemáticas y Química. La FCEN tiene comunicación con los egresados mediante la invitación a actividades académicas, convocatoria con asistencia muy reducida en algunos casos y nula para muchos otros, y a través del encuentro anual con una asistencia de cerca de setenta (70) personas.

La encuesta fue enviada, vía correo electrónico, al total de egresados de pregrado y posgrado: profesionales en la industria y los servicios, docentes investigadores, docentes e investigadores. Los participantes fueron finalmente 24 egresado(a)s: 6 de doctorados, 10 de maestría y 8 de pregrado, quienes respondieron vía electrónica el total de las preguntas cerradas y realizaron 20 relatos explícitos a las preguntas abiertas, entre los cuales algunos son breves, con poca narrativa de los aspectos favorables y las problemáticas planteadas, y otros, fueron expresados de modo amplio.

En este grupo participante, tres (3) ejercen como profesionales –uno en el campo industrial en ciencia-tecnología e innovación–; uno (1) en la docencia a nivel medio; siete (7) en docencia en la educación superior; nueve (9) en docencia-investigación en educación superior; tres (3) en investigación y un (1) estudiante de maestría en situación de graduación. El camino recorrido para el logro de estas respuestas fue de seis (6) meses de insistencia y persistencia a través de la oficina de comunicaciones y de las coordinaciones de pregrado y posgrado, del correo electrónico y de las redes sociales de egresados de la FCEN.

El proceso de análisis constó de 6 pasos diferentes.

a) De inicio, los 24 registros de las 13 preguntas abiertas son tabulados en un cuadro Excel de doble entrada, relato versus pregunta.

b) Luego se realizan varias lecturas de modo horizontal y vertical para evaluar la totalidad de su contenido

c) El tercer paso trata de la identificación de las dimensiones procedimental, actitudinal, conceptual en cada relato, sus atributos, relevancia y relacionamiento, focalizándose un predominio de la dimensión actitudinal-procedimental de las prácticas investigativas y una serie de atributos asertivos o favorables y otros desfavorables.

d) Con estos datos, el cuarto paso profundiza en la identificación de las tres dimensiones y sus atributos en las preguntas abiertas 06, 10 y 13 (P, C, A)²⁵ y la relevancia de la dimensión actitudinal, y luego en relación con las preguntas abiertas 07, 08 y 09 (A), 01, 02 y 03 (P), y 03, 05 y 11 (C)

e) Con esta codificación y sistemática se realiza la descripción.

f) El paso final en el proceso de análisis consistió en la elaboración de conclusiones a partir de los datos sistematizados

Resultados preliminares del primer objetivo

Las prácticas de tutoría investigativa son producto de la indagación (múltiples y plurales, no hay un sentido único) de esta interacción social que se autoorganiza a sí misma en la relación tutor(es) y tutorando(s) en contextos académicos que proveen pocas directrices o ninguna en la mayoría de los casos, para asumir las prácticas investigativas recientes y presentes en el campo de las ciencias naturales y las matemáticas, en la mira de formar en investigación (pregrado) y/o para la investigación (posgrado), de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (Vicedocencia UdeA, 2021).

Veinte participantes en respuestas abiertas manifiestan relatos explícitos, veinte casos expresan cada uno una singularidad que en algunos atributos se encuentran y en otros disuenan en una marcada diferencia, y confluyen en revelar una tendencia centrada en la dimensión actitudinal entrelazada con la procedimental de la práctica de la

²⁵ (P, C, A), P dimensión procedimental, C dimensión conceptual y A dimensión actitudinal.

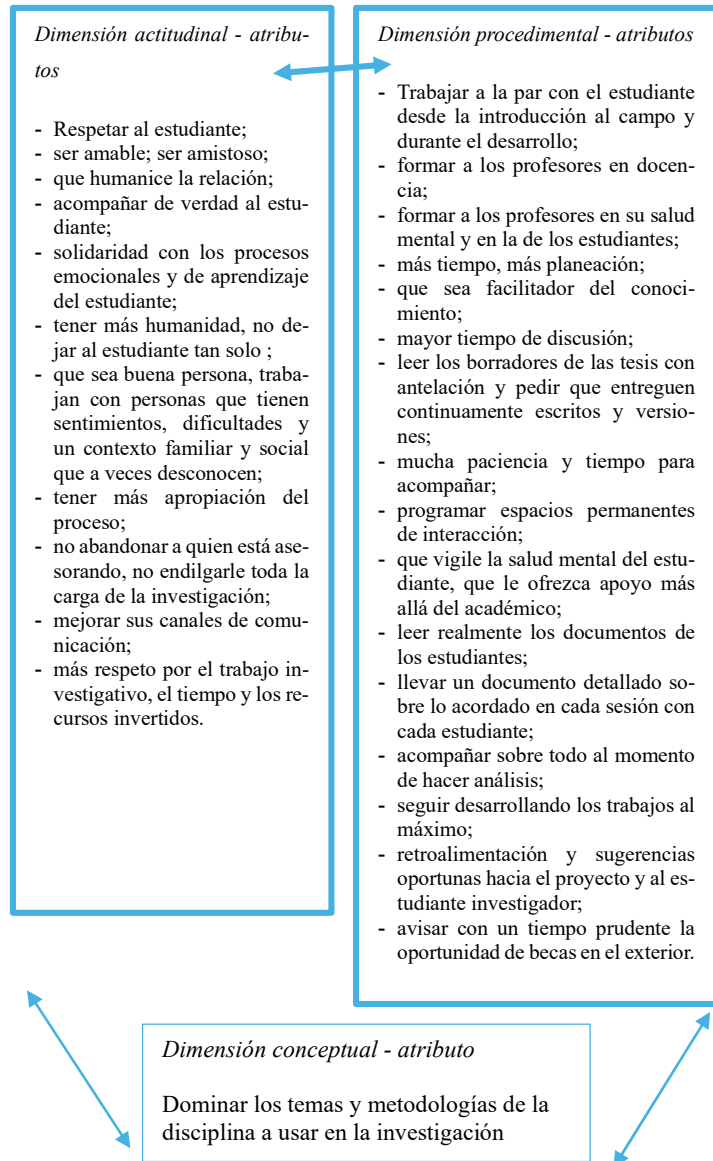
tutoría investigativa, y la conceptual anidada en un menor grado tanto en la tutoría como en lo disciplinar. Estos relatos transitan por una variedad de escenas, desde altamente asertivas, intermedias y poco asertivas, configurándose cada una como un caso con la singularidad que lo caracteriza en una lectura horizontal, y localizando similitudes y diferencias en la lectura vertical.

Los casos considerados son heterogéneos y singulares; y, como integrantes de la comunidad FCEN, los consideramos representativos de prácticas tutoriales investigativas que pueden condensar otras voces silenciadas como afirma Stake (1999):

[...] El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso [...] Un caso no puede representar el mundo, pero sí [...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes, al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (p. 68)

La tendencia de la prioridad hacia la dimensión (saber) actitudinal conectada a la procedimental es percibida en los relatos de la pregunta abierta 13 (P, C, A): *De acuerdo con las asesorías recibidas durante los trabajos investigativos en la universidad, ¿qué sugerencias le haría actualmente a un tutor de investigación?* Relatos que proyectan la tutoría investigativa de modo asertivo, enmarcada en un conjunto de atributos favorables en torno a las relaciones interpersonales cualquiera sea la experiencia tutorial personal vivida y listados en la figura 11 –tal vez de modo repetitivo con algunas palabras–, lo cual denota las aspiraciones a una empatía propiciadora de un clima agradable de trabajo en el espacio investigativo; el cual esté fundamentado en la cordialidad, la confianza, la receptividad, la transparencia y el respeto mutuo, a fin de que la investigación y la generación de saberes se conformen como espacios motivacionales de creación de conocimiento personal y colectivo.

Estos atributos se localizan apareados en los relatos, constituyendo un sentido para la favorabilidad humanista de la práctica de la tutoría investigativa. Las interrelaciones de los saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales, expresadas y conectadas en la palabra, manifiestan a nuestro modo de percibir un pensar, un sentir y un actuar del tutorando que es significativo, de valor y útil para nuestra descripción de cada caso. La percepción de futuro humanista entra en coherencia con las experiencias vividas incluso con los contrastes entre ellas.

Figura 11*Aspiraciones actitudinales y procedimentales de egresados***Caso Doctorado 1 (D1)**

En esta práctica de tutoría considerada asertiva²⁶, se establece una relación bipersonal, amistosa y amable, parece ser con ausencia de cronograma y medios de control y evaluación del proceso, como formatos, rúbricas, bitácora o diario de campo, y gran confianza en la conversación, centrada en la iniciativa y la responsabilidad de la tutorada en el campo disciplinar para proponer el proyecto de tesis, accionar el diálogo sobre los saberes conceptuales y procedimentales disciplinares, así como los avances de los resultados, su reestructuración, desarrollo y generación de nuevos que en secuencia construyen el informe final. Estas cualidades pueden leerse en la tabla 2 con respecto a las preguntas 01P, 02P, 07A y 11C.

²⁶ Práctica de tutoría *asertiva* se comprende en este texto como la interacción entre dos o más personas que tienen la capacidad de iniciar, continuar y finalizar una conversación, y pueden expresar sentimientos positivos y negativos, conocimientos, opiniones y creencias con respeto mutuo y honestidad consigo mismo y con los demás. Aporta a las relaciones interpersonales tranquilidad y favorabilidad para llevar a cabo los saberes procedimentales de modo crítico y autocrítico.

Figura 12

Cualidades expresadas por D1 en sus respuestas a las preguntas 01P, 02P, 07A y 11C

Pregunta 01 P <i>Describe una sesión de tutoría investigativa de las más comunes recibida en cualquier etapa de sus procesos investigativos</i> “Las tutorías se concertaban cuando yo las requería. Siempre mostraba mis resultados y los obstáculos que presentaba, la tutora revisaba conmigo esos resultados y discutíamos las mejores opciones para el proyecto y con eso yo procedía a reestructura lo que fuera necesario en la investigación”	Pregunta 02 P <i>Narre experiencias de tutoría investigativa que, por sus efectos, quisiera replicar o no con estudiantes de investigación a su cargo, especifique por qué</i> “La libertad de elección en la investigación que desarrollé se produjo porque yo escribí el proyecto de mi tesis, no mi tutora. Es un proyecto nuevo y bastante novedoso por lo que fue un proceso de aprendizaje tanto para mi como para mi tutora. Permitir que el estudiante analice sus resultados e intente entender por sí mismo, es importante el proceso de formación y es algo que intento replicar. Las tutorías son para apoyar al estudiante en su proceso, no para que el docente decida qué hacer”
Pregunta 13 P, C, A <i>De acuerdo con las asesorías recibidas durante los trabajos investigativos en la universidad ¿qué sugerencias le haría actualmente a un tutor de investigación?</i> “Que respete a su estudiante como persona, no es una cosa y usted no tiene derecho a pasar por encima de la calidad de persona de su estudiante. El contexto del estudiante es importante porque puede afectar significativamente el desempeño académico e investigativo. Ser amable no significa que no sea bueno en lo que hace, lo convierte en mejor persona. Muchos profesores de la universidad se olvidan que trabajan con personas y ponen sus egos por encima de los demás”.	
Pregunta 07 A <i>Narre alguna experiencia de tutoría investigativa sobre la relación con su tutora/tutor</i> “Mi relación con mi tutora siempre ha sido buena. Es una persona abierta a las ideas, no se ve así misma como la poseedora del conocimiento ni la única con derecho a opinar o refutar y suele ser analítica y decir las cosas sin tapujos”	Pregunta 11C <i>De la formación investigativa recibida en la universidad, describa los aspectos que le hayan servido para seguir investigando como profesional en ejercicio o, en el caso contrario, exponga sus razones</i> “La formación que me ha dado la universidad me ha servido principalmente para ser aprender a aprender sin necesidad de contar con alguien a cargo de ese proceso, es decir, soy autónoma. Eso me permite ser analítica, crítica y autocrítica, buscar siempre que el trabajo que hago sea el mejor posible”

Iniciativa respaldada y estimulada con la actitud de la tutora frente al conocimiento científico, al ser “ (...) una persona abierta a las ideas, no se ve a sí misma como la poseedora del conocimiento ni la única con derecho a opinar o refutar y suele ser analítica y decir las cosas sin tapujos” (D1). De este modo, el conocimiento científico y la afectividad se entrelazarán para potenciar en la tutora y la tutoranda una relación interpersonal amable que favorece de modo positivo la conducta personal de ambas y el desarrollo de la actividad procedimental disciplinar.

La iniciativa y habilidad para el trabajo individual, acompañada de la libertad propiciada por la tutora de pensar y actuar con

actitud analítica y crítica, y de reconocer que “así es la ciencia, los errores se estudian, valoran y corrigen” (D1), confluyen de modo favorable en un espacio de práctica investigativa que da lugar a la expresión de pensamientos y sentimientos de modo honesto sin violentar a la otra. Esto le permite a la tutoranda apreciar experiencias personales y de otras personas, para las cuales clama respeto por el estudiante y el reconocimiento del contexto de este, al sugerir que el tutor(a) sea amable y no pase por encima de la calidad de persona de su estudiante, “ (...) muchos profesores de la universidad se olvidan que trabajan con personas y ponen sus egos por encima de los demás” (D1). De este modo, configuran unas relaciones de poder que poco favorecen la potenciación de consecuencias favorables para la práctica investigativa del tutorando(a).

La comunicación y el comportamiento asertivos propician un proceso de aprendizaje para la tutora y la tutoranda. El planteamiento por esta de un proyecto nuevo y novedoso con su esfuerzo autónomo por el análisis de resultados y entender por sí misma consolida “ (...) el proceso de formación y es algo que intento replicar. Las tutorías son para apoyar al estudiante en su proceso, no para que el docente decida qué hacer” (D1).

Cualidades verificadas en el reconocimiento de una evaluadora del informe de tesis, cuando afirma en la respuesta a la pregunta abierta 05 C:

Una evaluadora de mi tesis doctoral me hizo preguntas durante aproximadamente una hora y, como ella lo explicó, las hizo desde el desconocimiento de un enfoque que yo le di a mi tesis en un tema en el que ella es considerada experta. Esa experiencia me mostró que sí es posible hacer buenas investigaciones, partiendo de ideas novedosas, así las ideas no sean propuestas por los docentes a cargo sino por los estudiantes.

Y de nuevo se expresa con otro(a)s en la respuesta a la pregunta abierta 06 P, C, A para reconocer la calidad humana de los evaluadore(a)s al interaccionar con él o la estudiante en situación de presentación de avance o del informe final de tesis con respecto a

reconocer o no el dominio conceptual del respectivo tema y los modos en los cuales interaccionan con el tutorando o la tutoranda, con un énfasis en el reconocimiento de las bondades y la favorabilidad o no de los defectos, para no hacer de estos el “caer” del estudiante.

Algunos evaluadores aceptan evaluar tesis en las que no tienen experiencia. Otros suelen ser toscos y atacar al estudiante buscando hacerlo “caer” en errores a pesar de que el trabajo sea bueno. Uno debe evaluar una tesis resaltando sus bondades, no simplemente buscando defectos, eso se sabe desde el inicio que van a aparecer, no es posible que un trabajo sea completamente perfecto. (D1)

Finalmente, nuestra precepción del relacionamiento humano asertivo en la práctica de tutoría relatada por D1 pone en evidencia algo no explicitado en los procesos de investigación y de la enseñanza tradicional de las ciencias naturales y las matemáticas en la educación superior en nuestro ámbito, como lo es el vínculo integrativo de lo cognitivo (saberes conceptuales y procedimentales de la disciplina) con la dimensión actitudinal, donde esta adquiere una relevancia desde la mirada de la estudiante D1 y pareciera que el saber conceptual disciplinar se da por sentado que se debe dominar. En este sentido, aprender a aprender a lo largo de la vida se constituye en una esencia de la práctica de tutoría investigativa como expresa en la respuesta a la pregunta abierta 11C:

La formación que me ha dado la universidad me ha servido principalmente para ser aprender a aprender sin necesidad de contar con alguien a cargo de ese proceso, es decir, soy autónoma. Eso me permite ser analítica, crítica y autocrítica, buscar siempre que el trabajo que hago sea el mejor posible.

Conclusiones iniciales del primer objetivo

En esta etapa de la investigación, la tutoría investigativa se expresa en la FCEN de acuerdo con las respuestas logradas en la encuesta, en un desarrollo centralizado en la modalidad bipersonal sin planeación y evaluación formativa, excepto un caso bipersonal y otro grupal,

modalidades sumergidas en las dimensiones procedimental y actitudinal en una gama de contradicciones en la alta disposición actitudinal para el acompañamiento en la mayoría de ellas. Esta dialéctica de la práctica tutorial invita a reconsiderarla y es trascendental para la convivencia en la sociedad del conocimiento. Es necesario, como expresa Vásquez (2019), “contribuir a repensar esta práctica de acompañamiento que, por ser tan habitual en los procesos de formación investigativa, la hemos dejado un tanto al azar, a la buena voluntad de sus actores o a una cierta inercia académica de otros” (p. 24).

Referencias bibliográficas

- Barnes, J. B., Williams, E. A., & Archer, S. A. (2010). Characteristics That Matter Most: Doctoral Students' Perceptions of Positive and Negative Advisor Attributes. *NACADA Journal*, 30(1), 34–45. DOI: 10.12930/0271-9517-30.1.34
- Calle, M. G., & Saavedra, L. R. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa*, (11), 309–328.
- De La Cruz, F. G., Díaz, B. F., & Abreu, H. L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83–102. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20624
- De La Cruz, F. G., Chehaybar y Kurry, E., & Abreu, H. L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(1), 189–209. <https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2021-03/Revision-tutoria-ANUIES.pdf>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield.
- Ruiz, M. Y. A. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE La Revista Venezolana de Educación*, 23(75), 499–508. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/15342/21921926431>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2.ª ed.). Ediciones Morata, S. L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Torres Calixto, M. G. (2011). La tutoría en programas de doctorado: Tensiones Tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 315–344. DOI: 10.19053/01227238.1607
- UNESCO. (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97–113. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/171>
- Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/1ff6df34-bfcd-4d9e-b3cc-698cf97427f6/691646792-Proyecto-Educativo-Institucional-Universidad-de-Antioquia_compressed.pdf?MOD=AJPERES&CVID=pb58Cl
- Vásquez, R. F. (Ed.). (2019). *La tutoría de investigación: Reflexiones, prácticas y propuestas*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.la-salle.edu.co/collections/fcd2c4b1-a7b1-4d34-891e-f03d16719c42>

**Tutoría Investigativa. El caso de los programas de pregrado,
maestría y doctorado en Derecho de la
Universidad de Antioquia**

Flor Patricia González Sánchez²⁷

Sandra María Martínez Monsalve²⁸

Sandra Patricia Duque Quintero²⁹

Universidad de Antioquia - Colombia

En este capítulo se describen las prácticas de tutoría investigativa llevadas a cabo en los programas de pregrado, maestría y doctorado en Derecho entre los años 2023 y 2024. Los resultados que se presentan surgen de la aplicación de una encuesta cualitativa que es tratada desde supuestos que se construyen conforme los relatos de los sujetos, por lo que no se concentra en el número de veces en que se pueden presentar las respuestas ni en los datos estadísticos para aprobar o refutar lo solicitado, en la significatividad de los relatos. En este sentido, se obtiene un acercamiento de tipo explicativo sobre las emociones y las actitudes de los sujetos tutores y tutorandos como partícipes del proceso de formación desde sus significados y significantes con respecto a la tutoría investigativa.

Diseño metodológico

El tipo de investigación cualitativa, desde la descripción de los relatos de los sujetos acerca de sus experiencias sobre la tutoría investigativa, permite la comprensión del fenómeno. Por esta razón, la contrastación entre los datos obtenidos a través de preguntas abiertas y la encuesta cualitativa cobra relevancia en el ejercicio investigativo.

²⁷ Doctora en Historia. Correo: fpatricia.gonzalez@udea.edu.co

²⁸ Doctora en Ciencias de la Educación. Correo: sandra.martinez@udea.edu.co

²⁹ Doctora en Educación. Correo: spatricia.duque@udea.edu.co

El diseño metodológico es de carácter dialógico para indagar y comprender procesos, sentidos y significados que los sujetos portan (Duque et al., 2018), al igual que las creencias, los valores, los prejuicios, sentimientos y demás aspectos que emergen de los contextos naturales de los sujetos y de las realidades que ellos construyen (Galeano, 2011, 2014).

Se reconoce que los investigadores con formación en pregrado, maestría y doctorado en Derecho están influidos por relaciones sociales. En este sentido, la realidad depende de cómo piensan, conciben, sienten, perciben y actúan frente a los objetos y frente a otros sujetos (Martínez Monsalve, 2024); por ello, la encuesta cualitativa reconoce los relatos dados de los sujetos y deja de lado la frecuencia y los análisis estadísticos. Así, lo que se pretende es el acercamiento de tipo explicativo sobre las emociones y las actitudes de los sujetos según su experiencia en la tutoría investigativa.

Resultados preliminares

En esta descripción, la tutoría investigativa se apoya en las declaraciones de las participantes referidas a las dimensiones: conceptual, actitudinal y procedimental, manifiestas en la tutoría investigativa que se desarrolla en los programas de Pregrado (P), Maestría (M) y Doctorado (D) en Derecho de la Universidad de Antioquia.

En nuestro caso, Facultad de Derecho, partimos de los enunciados de supuestos, tal como se observa a continuación:

Supuesto 1: Sesión de tutoría investigativa recibida en cualquier etapa de los procesos investigativos.

Supuesto 2. Experiencias de tutoría investigativa que, por sus efectos, se podrían replicar o no con estudiantes de investigación.

Supuesto 3. Capacitación para ser tutora/tutor de investigación o apoyos para direccionar procesos investigativos.

Supuesto 4. Experiencia de tutoría investigativa que impulse participar en investigación o descripción de aspectos que sirven para seguir investigando como profesional.

Supuesto 5. Evaluaciones realizadas a sus investigaciones,

como un aprendizaje que se puede compartir.

Supuesto 6. Concepto sobre las evaluaciones de los procesos investigativos y qué aspectos es necesario mejorar en los sujetos evaluadores.

Supuesto 7. Factores emocionales como el miedo, la alegría, la desconfianza o el exceso de confianza, la rabia o la satisfacción influyen los procesos de formación investigativa.

Supuesto 8. Referencia de experiencias de tutoría investigativa sobre la relación con la tutora/tutor y las reacciones ante los desaciertos o errores en el proceso de investigación.

Supuesto 9. Experiencias sobre las razones para cambio de tutora/tutor, la prolongación del tiempo estimado y el abandono del proceso.

Supuesto 10. Necesidad de acudir a la coordinación de investigación ante alguna eventualidad y la forma como fue tratado.

Supuesto 11. De acuerdo con las asesorías recibidas durante los trabajos investigativos en la universidad, ¿qué sugerencias se podrían hacer actualmente a una tutora/tutor de investigación? Este supuesto se presenta desde los relatos dados por los participantes desde lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual.

En lo actitudinal: Los participantes desde sus relatos consideran las siguientes sugerencias para un tutor/tutora de investigación desde el ser: “Ser empáticos, escuchar atentamente, ofrecer sugerencias amables, brindar motivación” (P6); “Mayor compromiso y dedicación con los estudiantes; recordar que ellos(as) también estuvieron en las mismas circunstancias y que uno quisiera ser más considerado” (P10); “En general, para todos los tutores, creo que es muy importante que siempre estén ‘hombro a hombro’ avanzando con los estudiantes y profundizando en el tema a la par con él, pues creo que eso fue determinante en el éxito de mi investigación durante la maestría” (M1); “Continuar sin bajar el nivel” (M2); “Seguir al tutorando como se sigue el proceso de investigación. Es decir, mostrar no solo interés por lo investigado sino por el investigador” (M3); “Sensibilidad con

sus estudiantes; el proceso de formación doctoral es muy largo y demanda esfuerzos emocionales y creativos diversos, se debe actuar con afectividad ante las constantes disputas que tendrá el investigador con su tesis” (D3).

En lo procedimental: Los participantes desde sus relatos consideran las siguientes sugerencias para un tutor/tutora de investigación desde el hacer: “Mostrar aún más la necesidad de la investigación el ámbito académico, profesional, laboral, para no realizarlo por compromiso, sino con intencionalidad” (P3); “Es sumamente importante para el investigador sentir la disposición del tutor en el proceso de acompañamiento y realizar las diferentes anotaciones, comentarios o sugerencias en un periodo de tiempo razonable” (P4); “Seguir un cronograma para acompañar al estudiante y conocer su tema de investigación” (P5); “Ser más estrictos en los cronogramas para la entrega del material, revisiones, ajustes que permitan la publicación dentro de los términos pactados al inicio de la investigación” (P7); “Se debe impulsar desde primer semestre el acercarse a los diferentes semilleros según las preferencias individuales de los estudiantes. Hacer más prácticas las cátedras de investigación porque muchos estudiantes las dejan para hacerlas en los últimos semestres porque las sienten tediosas, los tutores deben tener líneas de investigación personales que convoque la adherencia de los estudiantes” (P8); “Que continúen realizando tutorías a estudiantes (D1); “1. Tener un cronograma de trabajo y respetarlo. 2. Tener muy claro los objetivos de la investigación. 3. Resolver problemas de acceso a trabajo de campo. 4. Determinar cómo resolver dificultades en la comunicación” (D2).

En lo conceptual: Los participantes desde sus relatos consideran las siguientes sugerencias para un tutor/tutora de investigación desde el saber: “En general, considero que la claridad es importante siempre, necesario ser claros con los tiempos, límites del acompañamiento, horarios, rutas (...)” (M4).

Por tanto:

1. Se considera que la tutora/tutor cuida del estado emocional ante las adversidades en el proceso investigativo de sus tutorandos/tutorandas, y se respeta en el desarrollo de la investigación el contexto sociocultural de su procedencia. Se exige de forma constante la escritura académica y la coherencia entre el discurso y los procedimientos de la tutora/tutor porque son parte de la formación investigativa. En este supuesto se obtuvo el resultado mayor positivo ubicado en el rango del 76% al 100%.

2. Las tutorías investigativas se adaptan a la formación académica, la experiencia investigativa de los sujetos y el trabajo de equipo entre tutora/tutor, por lo que las orientaciones recibidas en la tutoría incentivan continuar investigando.

Las prácticas de tutorías son ejemplares y dignas de replicar en la dirección de trabajos de investigación futuros, y son importantes los comentarios recibidos de las lecturas y las valoraciones de los jurados en la formación del sujeto investigador. La participación es importante en la concertación de los objetivos investigativos, los énfasis sobre la ética en el manejo de los datos y los resultados de la investigación.

Las orientaciones recibidas durante las tutorías investigativas enfatizan no solo en la formación académica, también la personal, por lo que la forma como se llevan a cabo las tutorías favorece el desarrollo de la autonomía en el proceso investigativo.

Uno de los propósitos del desempeño de los sujetos tutora/tutor es formar a los sujetos tutorando/tutoranda para ser competentes y direccionar trabajos de investigación.

En las

tutorías se prioriza el análisis; el cumplimiento del cronograma; y el ser receptivo a las sugerencias y las observaciones durante el proceso de investigación. De este supuesto, se obtuvo el resultado medio positivo ubicado en el rango del 51% al 75%.

3. Es necesario que los sujetos tutora/tutor - tutorando/tutoranda acuerden registrar en un formato todo lo acontecido y los compromisos derivados de las tutorías. Resaltando la fundamentación

teórica. Ante los desaciertos en el proceso de investigación, es importante reconocer que es necesaria la comunicación y que se pueden presentar afectaciones emocionales derivadas de las relaciones entre tutora/tutor - tutoranda/tutorando.

Se considera que en la coordinación de investigación se deben resolver favorablemente las dificultades presentadas en el proceso investigativo. Así mismo, se debe valorar el compromiso de los sujetos en el proceso para el desarrollo de la investigación como tutorando/tutoranda - tutor/tutora. De este supuesto, se obtuvo el resultado positivo ubicado en el rango del 26% al 50%.

4. En la encuesta cualitativa no se obtuvieron resultados, los cuales se ubican en el rango del 1% al 25% en los supuestos.

Referencias bibliográficas

- Duque, S., González, P., Cossio, N., & Martínez, S. (2018). *Investigación en el saber jurídico*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Galeano, E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (7.a reimp.). Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, E. (2014, 15 de diciembre). *Serie Consentidos UdeA* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- Martínez Monsalve, S. (2024). *Construcción social del conocimiento sobre memorias: a propósito de las prácticas de aula de maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

**La Tutoría Investigativa: una práctica relacional influyente en la
formación de investigadores en la
Facultad de Educación**

Amparo Holguín Higuítá³⁰

Cenide Yaneth Medina Balbín³¹

Helbert Velilla Jiménez³²

Universidad de Antioquia - Colombia

Para hablar de tutoría investigativa en la universidad conviene compartir algunas disertaciones que en su momento nos dejó el universitario Borrero Cabal (2006) sobre la diferencia entre nivel superior, o de jerarquía funcional (*compatible* con los niveles primarios, secundarios y *superior* y/o profesional de menesteres), y educación para lo superior (*alusivo* a las altas calidades de toda educación como hecho individual, social y universal). Dice este pensador que, en la educación hacia lo superior, jamás se prescinde del estudiante indolente o es juzgado de incapaz, porque tiene como fin “promover a todos hacia sus respectivas y diversas alturas alcanzables y posibles. Como en las plantas y en los árboles, la expansión y las alturas dependen del arraigue y la profundidad de sus raíces” (Borrero Cabal, 2006, pp. 9-10).

Esta analogía resulta oportuna para la tutoría investigativa como práctica formativa en la universidad, toda vez que lleva a pensar en lo complejo que resulta para un estudiante de posgrado, cualquiera que sea su área, la negación de su ingreso por deficiencia en formación investigativa. O cuando, por razones parecidas, tiene que desertar del posgrado por incompetente en el proceso de investigación, según el ideal de su tutor de investigación, *e igualmente* de evaluadores o jurados que, sin proponérselo quizás, descuidan las condiciones académicas, cognitivas, socioculturales y circunstanciales de este

³⁰ Doctora en Filosofía. Correo: amparo.holguin@udea.edu.co

³¹ Magister en Educación. Correo: cenide.medina@udea.edu.co

³² PhD. Correo: helbert.velilla@udea.edu.co

novel en investigación, hasta juzgarlo de incapaz para llevar a cabo su investigación.

La tutoría investigativa es, en sí misma, una práctica habitual en el marco de la función misional investigativa de la universidad, orientada a mantener vivo el espíritu investigativo en toda generación de profesionales que egresan de la universidad. Entre las razones por las cuales se ha llevado a cabo esta iniciativa investigativa se encuentra la reflexión crítica sobre cómo una actividad tan rutinaria pareciera carecer de los mínimos criterios de cualificación, hasta convertirla en una práctica instrumentalizada, un asunto burocrático que tiene como único propósito la graduación.

A esto se suman diversas experiencias, que van desde aquellas tutorías edificantes, gratificantes, impulsadoras e inspiradoras de propuestas investigativas, hasta otras que generan distanciamientos, intimidación, sufrimiento, son conflictivas o estresantes, y llevan al tutorando a convertir esa formación investigativa en una carga, cuya motivación es solo la aprobación para la titulación, mientras que otros tienen como única solución el abandono o la interrupción del posgrado. Con ello, dejan de lado el desarrollo del espíritu científico, propio de la función misional de la investigación que atañe a toda universidad.

Así lo demuestra la falta de iniciativas que cualifiquen esta actividad y de investigaciones que exploren los beneficios de orden formativo en lo conceptual, formativo y metodológico, como también los problemas que de ellas se derivan, entre ellos, los relacionales, axiológicos, éticos y socioemocionales, que terminan afectando el desarrollo de las otras dimensiones (conceptual y procedimental o metodológica) del nuevo relevo generacional de investigadores para la universidad y la sociedad en general.

Situaciones como las anteriores condujeron al diseño y desarrollo de cursos sobre la Tutoría Investigativa como práctica formativa en la universidad, para tutores o directores de investigación en posgrados y también para estudiantes de posgrado de esta universidad

y de otras interesadas en el tema, como potenciales tutores de investigación.

La información recogida de sus vivencias como tutorandos o tesisistas y la de ahora como directores o tutores de investigación fue categorizada en las tres dimensiones: conceptual, actitudinal y procedimental; de todas ellas, se destacó notablemente la actitudinal. La sistematización de las tutorías investigativas compartidas por docentes posgraduados fue reconocida en su momento como Experiencia didáctica innovadora en la Universidad de Antioquia, convirtiéndose en otro antecedente de la investigación titulada: “Estado de la tutoría investigativa en la universidad. Un estudio interuniversitario (2023-2025)”, a la cual se han vinculado 9 unidades académicas de la Universidad de Antioquia, 5 de universidades colombianas y 3 de universidades internacionales.

Los resultados preliminares obtenidos de 42 egresados participantes de la maestría y doctorado en Educación fueron expuestos en el Primer Simposio de Tutoría Investigativa en la universidad. Dicha iniciativa anima a seguir construyendo alianzas o redes con otras universidades para que, en conjunto, se trabaje en pro de la resignificación de tan importante práctica desde las tres dimensiones que la constituyen: conceptual, actitudinal y procedimental. Tal es el caso que se expone a continuación.

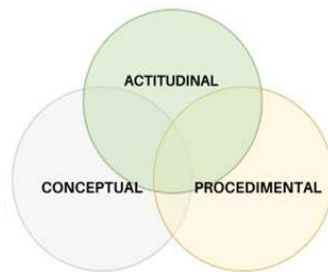
La acción tutorial tiene como propósito esencial la atención personalizada al tutorando, de manera que este desarrolle y estructure el sistema de conocimientos, las habilidades investigativas y las despliegue en la realización de su trabajo científico investigativo con independencia y creatividad (González Mirabal & Achiong Caballero, 2018).

Para otros, es la intervención educativa personalizada de acompañamiento, asesoramiento y apoyo en la adquisición y maduración de competencias para la configuración del proyecto personal y profesional del estudiante. Las fortalezas encontradas no ocultan las deficiencias que dan lugar a mejoras pertinentes en las distintas dimensiones (Lobato & Guerra, 2016). En este orden de ideas, las

dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental son categorías que se influyen mutuamente y, en particular, la actitudinal es el asunto medular que favorece o dificulta el proceso investigativo, tal como se representa en la siguiente gráfica.

Figura 13

Dimensiones de la tutoría

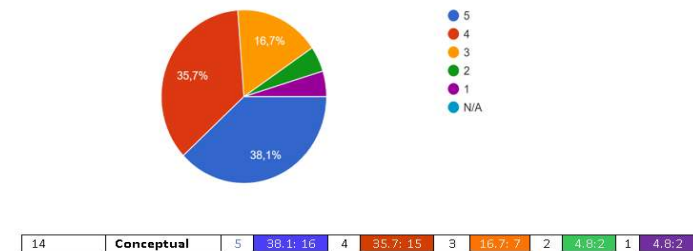


La información suministrada por 42 egresados participantes de doctorado y maestría en Educación procede de dos instrumentos: uno de preguntas tipo escala Likert (de las que solo se exponen algunos resultados en gráficas) y otro cuestionario con preguntas abiertas, cuyas respuestas están a modo de relatos y también se presentan algunos. Como se dijo, se trata de resultados preliminares, los demás resultados serán objeto de otras publicaciones y posteriores eventos académicos.

Con respecto a las gráficas, estas son el resultado de la información obtenida de preguntas cerradas con ítems de 1 a 5 y no aplica, siendo 5 la máxima valoración y 1 la mínima. En adelante, E (egresado), M (Maestría) y D (Doctorado) son las abreviaturas utilizadas. Ejemplo: E-9-M (egresado número 9 de maestría). Acá solo se exponen algunas representaciones gráficas con el número del enunciado respectivo y sus porcentajes, teniendo en cuenta que el 100% equivale a los 42 participantes. Después de cada gráfica, se encuentra algunos relatos recogidos de las preguntas abiertas y categorizados en las tres dimensiones que direccionaron la investigación (Conceptual-Actitudinal y Procedimental):

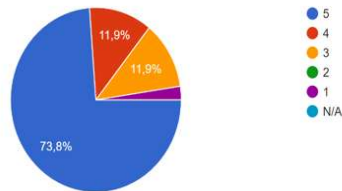
Figura 14

Importancia teórica en la tutoría



Esta gráfica corresponde al enunciado 14, referido a la dimensión conceptual; aquí el 38% lo calificó con los máximos puntajes de 5 y 4, mientras que el 26.3% le otorgó una valoración de 3, 2 y 1. Esto indica que, para la mayoría de los egresados participantes, en la tutoría investigativa recibida le dieron más relevancia a la fundamentación teórica y una minoría le generó menos satisfacción la parte conceptual.

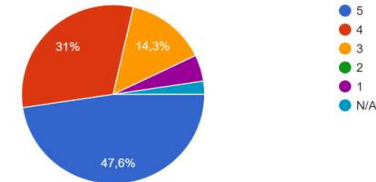
Entre los relatos derivados de las preguntas abiertas: *Describe una sesión de tutoría investigativa de las más comunes recibida en cualquier etapa de su formación investigativa*, E-9-M respondió así: “la tutora me compartía algunas investigaciones que ella había buscado por su cuenta para alimentar las ideas alrededor de los objetivos, de la metodología y de la fundamentación teórica”. Por su parte, E-13-M señaló que: “el tutor aprovechaba también para ofrecer referencias bibliográficas u otros documentos que podían ser útiles para la confección del marco teórico y constantemente extendía la invitación a participar de eventos académicos que él estimaba podían ser útiles a la investigación”.

Figura 15*Valoración del acompañamiento del tutor en el proceso investigativo*

24	Actitudinal	5	73.8: 31	4	11.9: 5	3	11.9: 5	2	11.9: 5	1	2.4: 1
----	-------------	---	----------	---	---------	---	---------	---	---------	---	--------

Esta gráfica, cuyo enunciado alude a la dimensión actitudinal, muestra que el 85.7% le dio la máxima valoración, o sea 5 y 4, mientras que el 14.3% lo calificó de 3 a 1. Esto deja ver que, para la mayoría de los egresados participantes, en las tutorías recibidas se sintieron bien acompañados, mientras que, para los restantes, el acompañamiento según la calificación fue de insatisfacción.

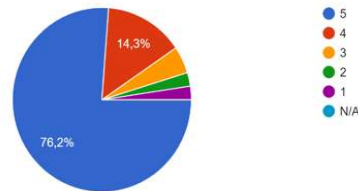
De las narraciones derivadas de las preguntas abiertas, se observa que los tutores se dedican con intensidad al acompañamiento de los asesorados y, frente a las dificultades de la vida, siempre fueron empáticos y solidarios. Sobre esto, Novoa Palacios & Pirela Morillo (2019) señalan que “el acompañamiento tutorial alude a un conjunto de acciones intencionadas y mediadas para contribuir con la configuración de proyectos de vida, que coloquen la investigación como centro y la construcción intersubjetiva como un elemento transversal” (p. 1127). Resulta relevante en este caso que los aspectos valorados según esta narración coinciden con la importancia que estudiosos de este tema le asignan al acompañamiento del tutor al tutorando durante toda la investigación.

Figura 16*Atención al cumplimiento del cronograma en la tutoría recibida*

20	Procedimental	5	47.6: 20	4	31: 19	3	14.3: 6	2	14.3: 6	1	14.3: 2	NA	2.4: 1
----	---------------	---	----------	---	--------	---	---------	---	---------	---	---------	----	--------

La presente gráfica, correspondiente al enunciado 20, o sea la dimensión procedimental o metodológica, muestra que el 78.6% de egresados participantes le dio la máxima valoración, o sea 5 y 4, mientras que el 21.5% la calificó entre 3, 2, 1 y NA. Aquí la mayoría reconoce que, en las tutorías recibidas, se le dio más relevancia a la dimensión procedimental, mientras que, para el 21.5%, según sus experiencias, la percepción fue diferente.

Entre los relatos compartidos para responder a: *Describe una sesión de tutoría investigativa de las más comunes en cualquier etapa de su formación investigativa*, E-10M indicó que: “Encuentros sincrónicos y asincrónicos, previa planificación y persiguiendo objetivos claros. Se revisaban tareas pendientes, objetivos a corto, mediano y largo plazo, siempre enmarcados en un programa de trabajo que avanzaba, tanto en lo teórico como en lo práctico”.

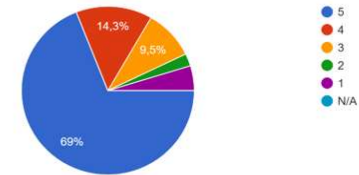
Figura 17*Potenciación de habilidades argumentativas*

32	Conceptual	5	76,2: 32	4	14,3: 6	3	4,8: 2	2	2,4: 1	1	2,4: 1
----	------------	---	----------	---	---------	---	--------	---	--------	---	--------

Aquí se representa la dimensión conceptual, en la que el 90.5% de quienes participaron le dieron el máximo puntaje de 5 y 4, indicando que la mayoría de los tutorandos se sintieron a gusto con el énfasis en la potenciación de habilidades argumentativas, mientras que para los restantes (según la valoración de 3, 2 y 1) les resultó escasamente potenciadora la argumentación.

En las respuestas abiertas a la pregunta: *Describe una sesión de tutoría investigativa de las más comunes recibida en cualquier etapa de su formación investigativa*, E-8-M 1 manifestó que: “en algunas ocasiones, se trabajaba de manera grupal con otros compañeros que estaban siendo asesorados por la maestra, lo que generaba un espacio de diálogo entre pares que alimentaba con distintas perspectivas el ejercicio investigativo”.

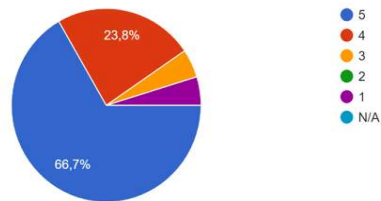
Aquí el acompañamiento visto como el diálogo entre compañeros fue bien valorado debido a que alimentaba su ejercicio investigativo. De igual forma, E-2-M 2 ante la pregunta *Narre experiencias de tutoría investigativa que, por sus efectos, quisiera replicar o no con estudiantes de investigación a su cargo*, dijo que: “Los diálogos que fomentaron la argumentación en el estudiante para delimitar el problema a estudiar”.

Figura 18*Cuidado por parte del tutor del estado emocional del estudiante ante las adversidades del proceso investigativo*

9	Actitudinal	5	69%: P29	4	14,3: 6	3	9,5: 4	2	2,4: 1	1	4,8: 2
---	-------------	---	----------	---	---------	---	--------	---	--------	---	--------

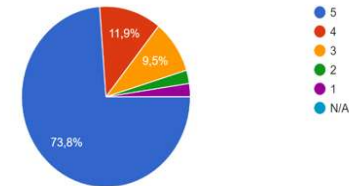
En la presente gráfica están los resultados del enunciado 9, correspondiente a la dimensión actitudinal del componente emocional, el cual muestra que el 83.3% de egresados participantes dan la máxima valoración de 5, lo que indica que sus tutores cuidaron su estado emocional, mientras que para los restantes (16.7%), la valoración entre 1 a 3 da cuenta de la insatisfacción con respecto al cuidado de su estado emocional por parte de su tutor.

De los relatos obtenidos de las preguntas abiertas, referida a este punto, E-4-M 1 compartió que: “El tutor preguntaba por el estado de ánimo, cómo iba evolucionando mi vida y cómo ello afectaba o favorecía el desarrollo de la investigación”. Así mismo, E-2-M 7 valoró de su tutora el cuidado a su estado emocional diciendo: “Su apoyo y comprensión sobre un momento de crisis personal que me llevó a solicitar prórroga: ese instante lo recuerdo con mucha gratitud”.

Figura 19*Prioridad de la formación metodológica investigativa en la tutoría*

16	Procedimental	5	66,7: 28	4	23,8: 10	3	4,8: 2	2	4,8: 2	1	2,4: 1
----	---------------	---	----------	---	----------	---	--------	---	--------	---	--------

Aquí, la gráfica representa el enunciado 16, referido a la dimensión procedimental o metodológica, en donde el 90.5% de participantes le dio la máxima valoración de 5 y 4, mientras que los restantes (9.6%) fueron los menos satisfechos con la dimensión procedimental. Con respecto a los relatos alusivos a esta dimensión, E-2-M 1 lo expresó así: “Revisión del cronograma, diálogos acerca de los compromisos acordados en la sesión anterior y concertación de tareas para la siguiente”. Así mismo, E-12-M señaló que: “Nos sentábamos a mirar los cronogramas y verificar el estado de lo realizado hasta el momento, luego evaluábamos los avances y nos proponíamos nuevas fechas para revisar y poder construir los capítulos”.

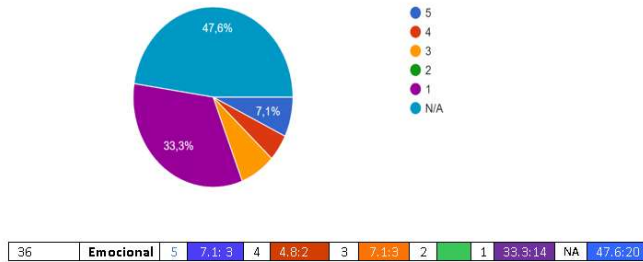
Figura 20*Fortalecimiento de las capacidades cognitivas del estudiante mediante la interlocución activa del tutor sobre el objeto de conocimiento*

35	Conceptual	5	73,8: 31	4	11,9: 5	3	9,5: 4	2	2,4: 1	1	2,4: 1
----	------------	---	----------	---	---------	---	--------	---	--------	---	--------

Aquí la gráfica representa el enunciado 35, referido a la dimensión conceptual, en la cual el 85.7% de los participantes le dio la máxima valoración de 5 y 4, expresando su máxima satisfacción en las tutorías cuyo énfasis era lo conceptual, mientras que para el 14.3% su valoración fue de 3, 2 y 1. Estos últimos fueron los menos satisfechos con esta dimensión. Sobre esta dimensión se tienen los siguientes relatos: E-4-M 1 dijo que: “se dialogaba sobre el conocimiento afianzado, curiosidades y aspectos relevantes, todo en miras a consolidar la argumentación del trabajo”. E-5-M mencionó que: “La sesión iniciaba haciendo un resumen de lo que había sido la sesión anterior, se despejaban dudas y se hacían reflexiones generales de lo que iba hasta el momento del trabajo.”

Figura 21

Deterioro del estado emocional del estudiante por el trato displicente del tutor durante el proceso investigativo



Esta gráfica muestra resultados del enunciado 36, referido a la dimensión actitudinal, específicamente al componente emocional; aquí el 88% de participantes le asignó la valoración de 3, 2, 1 y NA, mientras que el 11.9% le dio la máxima valoración de 5 y 4. Esto indica que, para la mayor parte de los participantes, el trato displicente recibido en la tutoría no deterioró su estado emocional (pues las valoraciones 3, 2, 1 y NA indican baja o nula ocurrencia del deterioro), mientras que, para la minoría, sí les deterioró el estado emocional.

Entre los relatos obtenidos de preguntas abiertas se comparten los siguientes: E-2-M 8: “El miedo y la inseguridad influyeron en que por momentos no tuviera tanta autonomía para tomar ciertas decisiones de mi trabajo de investigación”. Por su parte, E-3-M 1: “No recibí mucho de mi tutor, ya que nos recomendó fue a alguien externo para que nos ayudara, al cual había que pagarle”. De igual forma, E-8-D 1: “De parte suya no recuerdo haber recibido un aporte importante. Más bien exigencias hechas fuera del tiempo adecuado”. Aquí resulta importante traer la siguiente cita:

El tutor es quien protege sin ahogar el desarrollo del tutorando; aconseja sin erigirse juez; es mediador sin remplazar la voz del otro; es cómplice de su pupilo sin ser alcahuete; y

es zona de desarrollo sin descuidar el nivel del tutorando. (Vásquez Rodríguez et al., 2019, p. 23)

En este sentido, las aspiraciones se centran en la formación de un maestro investigador de su propia práctica educativa a partir de la utilización de métodos y formas de trabajo habituales en la actividad científica para resolver los problemas que se presentan en su contexto de actuación (González Mirabal & Achiong Caballero, 2018).

Conclusiones parciales

- Tal como se expresó al inicio de esta presentación, la dimensión actitudinal media entre la conceptual y la procedimental, dejando ver lo influyente que es esta dimensión en la formación investigativa.
- Dos funciones misionales de especial relevancia en la universidad se dan cita conjunta en la función tutorial: la docencia y la investigación.
- Según la información analizada hasta el momento, parece que la función tutorial ha estado más centrada en la dimensión conceptual y procedimental, en menoscabo de la actitudinal que, según los resultados, media en favor o en detrimento de las otras.
- Se hace cada vez más evidente la necesidad de que la tutoría investigativa como práctica formativa, en sus tres dimensiones, resigñifique la función misional de la investigación en la universidad.
- Finalmente, vale la pena concluir con esta reflexión: es importante entender que a quien hoy acompaño o descuido en la tutoría investigativa, mañana es mi relevo en la actividad tutorial investigativa con otras generaciones; por lo tanto, es sumamente relevante esforzarnos en brindar un acompañamiento de calidad que consideren no solo las esferas conceptuales y procedimentales o metodológicas, sino también la dimensión socioemocional.

Referencias bibliográficas

- Borrero Cabal, A. S. J. (2006). *Conferencia VI. Educación y política: La educación en lo superior y para lo superior. El maestro*. [Conferencia del Simposio Permanente sobre la Universidad]. Universidad Javeriana. <https://universitologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/09/educacion-y-politica-en-la-educacion-superior-padre-alfonso-borrero.pdf>
- González Mirabal, D., & Achiong Caballero, G. E. (2018). La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. *Educação e Pesquisa*, 44, e165094. DOI: 10.1590/S1678-4634201844165094
- Lobato, C., & Guerra, S. (2016). *Significación de la Práctica de Tutoría*. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ). <https://aprende.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/Significacion-de-la-practica-de-tutoria.pdf>
- Novoa Palacios, A., & Pirela Morillo, J. (2019). Elementos para un modelo sobre acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Opción*, 35(89-2), 658–685. DOI: 10.5281/zenodo.3533939
- Vásquez Rodríguez, F., Mora Eraso, A. del C., Meza Rueda, J. L., Pastrana Armírola, L. H., Rondón Herrera, G. M., Londoño Martínez, P., Castañeda Lozano, Y., López, R. A., Moreno Fernández, P. J., & Molinares Acuña, A. (Eds.). (2019). *La tutoría de investigación: Reflexiones, prácticas y propuestas* (Docencia universitaria; no. 14). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=libros>

El papel de la Tutoría Investigativa ante el desafío de reimaginar juntos nuestros futuros

Mayra Margarito Gaspar³³

Ana Cecilia Valencia Aguirre³⁴

María Guadalupe García Alcaraz³⁵

María Luisa Gómez García³⁶

Universidad de Guadalajara - México

El Conversatorio “El papel de la Tutoría Investigativa ante el desafío de reimaginar juntos nuestros futuros” se llevó a cabo el viernes 8 de noviembre de 2024 a las 8:30 de la mañana. Inició con un encuadre a cargo de la Dra. María Luisa Gómez, quien, luego de una contextualización y presentación de las participantes, planteó cuál sería el guion para orientar la discusión, a partir de dos rondas de preguntas y un cierre.

• Primera ronda de preguntas para la reflexión:

1. ¿Qué es la tutoría Investigativa?
2. ¿Qué implica en el marco de las funciones sustantivas de la Universidad?
3. ¿Cómo se vive la tutoría investigativa en mi entorno educativo? Describir el ámbito de desarrollo profesional y los procesos de acompañamiento desde la propia experiencia.

• Segunda ronda de preguntas para el diálogo:

1. ¿Qué elementos problemáticos o prácticas desafortunadas se observan en el quehacer de la tutoría investigativa?

³³ Doctora. Correo: mayra.margarito@academicos.udg.mx

³⁴ Doctora. Correo: cecilia.valencia@academicos.udg.mx

³⁵ Doctora. Correo: maria.galcaraz@academicos.udg.mx

³⁶ Doctora. Correo: maria.ggarcia @academicos.udg.mx

2. Desde el propio quehacer docente e investigativo, ¿qué herramientas poseo para abordar esta temática/ problemática?

3. Aportaciones o logros para resignificar la tarea de la tutoría investigativa. Recuperación de prácticas de tutoría investigativa exitosas y sus aportaciones para reimaginar juntos nuestros futuros.

• **Cierre del conversatorio:** Expresión de reflexiones finales y descripción de los caminos a explorar, las alternativas sobre lo que podemos hacer como tutores, junto con los tutorandos.

Primera parte

La Dra. Cecilia Valencia inició su participación definiendo qué es la tutoría investigativa y cómo en su conceptualización están implicadas relaciones dialógicas, afectos, emociones y pre-saberes, incluyendo historias de vida y trayectorias de formación previas. La concibe en términos de una Fusión de Horizontes, a la manera de la Hermenéutica de Hans Georg Gadamer.

Resaltó también cómo está presente la incertidumbre en el escenario de la triada: tutor, tutorando e institución, y cómo se teje una trayectoria formativa en el terreno del quehacer investigativo a través de la interacción, la comunicación y el diálogo. Esta interacción ocurre en un escenario mediado por la institución con sus metas concretas y sus objetivos. Se trata de un proceso dinámico e interactivo en el que, por supuesto, hay tensiones. La relación no es tersa debido a las distintas expectativas que se construyen. Hay un tono de incertidumbre.

Propone manejar esta tensión con flexibilidad, como personas, porque es necesario reducir la incertidumbre, alternar momentos de interacción con momentos de flexibilidad. Sin perder de vista los proyectos, pero haciendo ajustes, para que el acompañamiento sea flexible. Se trata de compartir saberes, considerar que cada persona trae consigo un equipaje de saberes y experiencias.

Por su parte, la Dra. Guadalupe García Alcaraz considera que en la tutoría investigativa hay campos comunes: la tutoría es, en principio, un núcleo relacional que involucra a un profesor y a un estudiante. Implica un deber ser: guía, profesor, acompañar, motivar, impulsar la búsqueda, la construcción conceptual. Este núcleo relacional cruza toda la educación y abre un horizonte de posibilidades.

Si se supone que estamos formando para la investigación, los profesores o tutores nos inscribimos en ese horizonte, los internalizamos o los dejamos de lado. Pero en la realidad práctica intervienen otros elementos de la vida cotidiana; es decir, se cruzan los distintos contextos institucionales. Y, en ese sentido, hay que destacar que los tiempos institucionales nunca son suficientes para que madure la Investigación. Esos contextos son posibilidades, pero también limitaciones.

Coincide con lo planteado por la Dra. Valencia cuando plantea que, en ese ámbito relacional concreto, se cruzan historias de vida y experiencias diferentes. Así, es posible encontrar estudiantes que tienen experiencias: escritura, lectura de textos complejos, inquietudes, aptitudes para la investigación. Este encuentro entre tutores y tutorandos los nutre a ambos: “Cuando hay sensibilidad, apertura y disposición al diálogo, los profesores también crecemos, también aprendemos junto con ellos”.

Por ejemplo, actualmente las y los jóvenes han ido cambiando, crecen en la lógica de las tecnologías. Pero también son generaciones que están conflictuadas por la hipertrofia de información, qué es lo pertinente, cómo discriminar, cómo conectar, cómo aprender a distinguir lo importante de lo accesorio son situaciones que enfrentamos.

Por otro lado, la Dra. García Alcaraz destacó la vulnerabilidad que caracteriza a nuestros alumnos y, por tanto, la necesidad de considerar también las emociones. Los mismos problemas sociales y de salud que hemos enfrentado recientemente, como la Pandemia, provocaron que emergieran estas problemáticas de salud mental. Así, tenemos seres humanos aislados, desconfiados, más defensivos. Todo ello implica trabajar con mayor detalle, de manera más profunda, ante

un escenario de crisis. Sin duda, las condiciones del sistema social influyen en la incapacidad para dialogar; es lo que hay que enfrentar juntos, en el campo educativo.

Finalmente, la Dra. Mayra Margarito propuso la tutoría investigativa como un enfoque pedagógico, donde el maestro es un guía. Señaló la influencia de diversos autores a lo largo de la historia de la educación como Lev. S. Vygotsky, con sus principios base sobre la interacción social o la Zona de Desarrollo Próximo. También, el pedagogo brasileño Paulo Freire con el pensamiento crítico y la educación para la libertad.

Considera que la Tutoría Investigativa es mucho más que un acompañamiento, especialmente como se trabaja la tutoría en las Universidades; cada tutoría es una experiencia única. Por ello, sus necesidades van a ser distintas, sus historias de vida, sus antecedentes... Los estudiantes llegan con ideas preconcebidas contundentes, por lo que puede haber tensiones.

Es un proceso continuo, pero también hay variabilidad. Hay cambios... La tutoría se enriquece también gracias al intercambio con otros profesores. Ser cotutora es muy enriquecedor, pues hay un mayor diálogo que permite ver diferentes perspectivas, lo cual nos fortalece también como docentes.

Nos obligamos a leer, hay un desarrollo profesional más fuerte. Aprendemos tanto maestros como alumnos, tenemos acceso a las TIC. En su experiencia, la tutoría ha significado no solo apoyar en lo teórico y en lo metodológico, sino también en lo relacionado con las emociones.

Adicionalmente, destaca que la tutoría puede brindar apoyo en la nueva experiencia de vida de los tutorandos, en lo que será su vida profesional. Por ello, tener acercamiento con maestros y tener acompañamientos distintos es la esencia del posgrado y el deber ser.

Segunda parte

En este segundo momento, las preguntas llevaron a reflexionar sobre las problemáticas enfrentadas en los procesos de tutoría

investigativa y cómo se podrían atender estas situaciones, qué alternativas de solución se proponen.

La Dra. Valencia destacó que la tutoría es ante todo una relación humana. Traemos consigo un equipaje, los antecedentes, las concepciones previas. Una cuestión fundamental es tener un diálogo para conocer a la persona humana que tenemos ante nosotros. Alejarnos de lo burocrático en la teoría y despojarla de su carácter humano y dialógico.

Propuso la noción dialógica de Mijaíl Bajtín. El diálogo es un acto, la dialogicidad se convierte en un andamio que ayuda a elevarse a quien se sirve de él, tanto tutor como tutorando están en un intercambio dialógico. Ambos aprenden, es una relación de intercambio, de inter-experiencias. Así, el diálogo se configura en una conversación no dirigida, sino una construcción desde el intercambio. Hay una diferencia entre conversar y dialogar. El diálogo nos permite crecer, avanzar hacia nuevos estadios.

Asimismo, propone reconocer los límites que tenemos y el apoyo que pueden proporcionar los colegas. No en solitario, sino en apoyarnos en un experto, en un curso, en lecturas compartidas, donde efectivamente sea posible retroalimentar la tutoría. Insiste en no olvidar la presencia de la incertidumbre que acompaña los procesos de aprendizaje y los procesos humanos.

Parecería que vamos avanzando con éxito, pero ocurre algo en el camino: a veces no se cierran los procesos. Estamos sujetos a las vicisitudes de la condición humana, como problemas de salud, dificultades económicas u obstáculos inesperados. También ocurre que en el aprendizaje los estudiantes se traban, los aprendizajes no son tangibles o cuantitativos, sino que son invisibles; y surge entonces el desánimo o la desilusión.

Hoy los alumnos no leen lo clásico, sino que tienen mucha información, pero no construyen conocimientos. Se dificulta entender que hay relaciones entre los datos, se saturan, surge una infoxicación. Propone pensar en términos relacionales para que haya construcción de conocimiento, generar reflexividad, romper la monotonía de la

tarea, así como con los esquemas burocráticos propios de las instituciones. Esto implica generar condiciones para la autonomía académica, dar libertad, tener una escucha activa que permita el aprendizaje estratégico.

Insiste en pensar en términos relacionales, en identificar el diálogo y la polifonía –al estilo de Bajtín– en los textos, entre tutor y tutorando, y también el diálogo interno.

Si bien reconoce que las TIC dan información, pero es necesaria la dialogicidad con los medios, identificar tiempos, dificultades y procesos metacognitivos, a fin de desarrollar la capacidad de ir valorando lo que se construye en el proceso.

Ante las dificultades, resulta esencial comprender que no se está en soledad. De manera colectiva propone desarrollar la autoconfianza, actuar con justicia epistémica, curricular, desarrollar una evaluación procesual para hacer viable que se siga creciendo, desde las posibilidades y quehaceres de cada persona.

En síntesis, el Diálogo desde uno mismo y con los otros. Destacó que una de las cosas que más favorables es la reflexión conjunta y enseñar el propio camino, mostrar cómo hace uno investigación. A investigar se aprende investigando, de la mano del investigador, pero en la libertad, compartiendo las estrategias y los consejos, pero dejando fluir, para generar la autonomía.

Por su parte, la Dra. García Alcaraz reconoce una problemática recurrente en el campo de la investigación educativa: cómo conectar los temas y problemas actuales con el pasado, las temáticas que tienen que ver con grupos vulnerables.

Propone como estrategias: el diálogo y el reconocimiento de un plano social. No es en solitario, se inscribe en distintos ámbitos más amplios.

En relación con la autonomía del tutorando agrega que esta se gana, debido a que hay autoritarismos distintos. La capacidad de diálogo también puede llevar a escenarios conflictivos que tensan el proceso, entonces se rompen los diálogos y no hay crecimiento.

Por ello, propone un recorrido algo más matizado, en donde el acompañamiento entre estudiante y profesor se vaya construyendo desde sus posibilidades, para que el alumno poco a poco aprenda a tomar decisiones, a escuchar, a construir, a dialogar, a argumentar.

En su experiencia, ha detectado que las profesoras, ante la situación de vulnerabilidad, caemos en situaciones de maternidad, tejemos una capa protectora, diferente a la empatía, al acompañamiento; por lo cual, propone ser cautelosas para evitarlo.

La Dra. Mayra Margarito sugiere como alternativa ante las problemáticas una perspectiva más didáctica, basada en la autonomía, en el aprendizaje para la vida. Destaca un rol más activo del tutorando en la construcción de sus propios conocimientos, en la toma de decisiones y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Considera que el reto se sustenta en la Integración de las Metodologías Interdisciplinarias. Observar diferentes metodologías para abordar las propias desde múltiples perspectivas. Por tanto, incorporar una Perspectiva de la complejidad, con distintos enfoques, en co-tutoría y con una red de apoyo multidisciplinario.

Además, resaltó que en nuestros posgrados de la Universidad de Guadalajara existe un Comité tutorial que se propicia desde el inicio de los posgrados, de igual importancia son las participaciones en los coloquios.

Otro elemento clave es la introducción de la perspectiva de género y la interculturalidad. Es importante que en las temáticas transversales de las investigaciones se integren estos elementos, resaltando el vínculo con la comunidad, desde las perspectivas intercultural e interdisciplinar.

Finalmente, propone una actitud de apertura y respeto, aun cuando las perspectivas sean distintas, se requiere de una perspectiva ética en la investigación. Los temas transversales no son adicionales y se deben considerar, pues enriquecen la calidad, la relevancia de la investigación y su trascendencia. En este sentido, trabajar con estas perspectivas es una oportunidad. Adicionalmente, en el

acompañamiento para la tesis se debe considerar la historia de vida personal y profesional de cada estudiante.

Cierre

Las distintas ponentes coincidieron en pensar la tutoría desde la justicia social, pensar en colectivo. La apuesta al futuro, aunque se inscriba en un proceso problemático, se ha de sustentar en la esperanza. Es el presente que viene desde el pasado para reimaginar juntos un futuro que vincule lo individual y social.

En este camino, de igual importancia resulta que el trabajo académico se realice de manera festiva, sin sufrimiento, con gozo. El conocimiento es parte del buen vivir, el conocimiento produce felicidad. Los enfoques comunicativos y las comunidades de aprendizaje son el camino, donde el trabajo no sea aislado, sino sustentado en redes de apoyo, pero también basado en un enfoque crítico, con mayor sensibilidad ante los contextos diversos y la pluralidad de experiencias para construir procesos significativos en la construcción de competencias de investigación; asumiendo nuestra tarea con responsabilidad como tutores y seguir aprendiendo.