



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“LA REALIMENTACIÓN DEL ASESOR
DE TESIS DE POSGRADO: UNA
MIRADA DEL TESISISTA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ISABEL RAMOS CUMPA

LIMA – PERÚ

2020

Asesor:

Dr. Carlos Crespo Burgos

Jurado

Dra. Olga Bardales Mendoza

Presidenta

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

Secretaria

Dra. Mariella Quipas Bellizza

Vocal

Dedicatoria

A mis padres, David y Cecilia,
y a mis hermanos, Luis y Erika,
con todo mi amor

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todos los tesisistas que participaron en la presente investigación, por su tiempo y buena disposición para la realización de las entrevistas.

Agradezco a mi asesor, Carlos Crespo, por su sabiduría y motivación

A mi familia y amigos porque, gracias a su constante apoyo, pude finalizar esta investigación

Fuentes de financiamiento

Tesis autofinanciada

Tabla de contenidos

Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento de la investigación.....	3
1.1. Objetivos de la investigación.....	11
1.2. Justificación de la investigación.....	12
Capítulo II: Marco Teórico	14
2.1. Estado de la cuestión	15
2.2. Base Teórica	22
2.3. Conceptos de las dimensiones y categorías del estudio	46
Capítulo III: Marco Metodológico	52
3.1. Informantes.....	53
3.2. Identificación de la categoría central, dimensiones y categorías secundarias	55
3.3. Instrumento de recolección de datos	56
3.4. Procedimiento de la investigación.....	58
3.5. Procesamiento de los datos.....	59
3.6. Criterios de rigor y validez.....	61
3.7. Características del investigador.....	63
3.8. Aspectos éticos relativos a los sujetos humanos	64
Capítulo IV: Resultados y discusión.....	65
Capítulo V: Conclusiones	96
Capítulo VI: Recomendaciones.....	99
Referencias bibliográficas.....	101

Anexos

Anexo 1 Matriz de coherencia

Anexo 2 Guía de la entrevista semiestructurada

Anexo 3 Jueces expertos

Anexo 4 Cuadro informativo de los jueces expertos

Anexo 5 Cuadro de análisis de entrevistas

Tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estructura de la Tesis de Grado</i>	45
Tabla 2. <i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	53
Tabla 3. <i>Datos de los informantes</i>	55
Tabla 4. <i>Categoría central, dimensiones y categorías secundarias de la realimentación</i>	55
Tabla 5. <i>Matriz de elaboración del instrumento inicial</i>	57
Tabla 6. <i>Matriz de elaboración del instrumento final</i>	58
Tabla 7. <i>Criterios de rigor</i>	62

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> The Feedback Triangle	29
<i>Figura 2.</i> The Architecture of Dialogic Feedback	30
<i>Figura 3.</i> Proceso de comunicación profesor - estudiante	35
<i>Figura 4.</i> Conceptos de las dimensiones y categorías del estudio	51
<i>Figura 5.</i> Categoría relacionada con dos códigos	60
<i>Figura 6.</i> Categoría relacionada con más de dos códigos	61
<i>Figura 7.</i> Relaciones encontradas a partir del tema autorregulación	76
<i>Figura 8.</i> Relaciones encontradas a partir del tema compromiso	79
<i>Figura 9.</i> Relaciones encontradas a partir del tema confianza	84
<i>Figura 10.</i> Relaciones encontradas a partir del tema capacidad de respuesta	89
<i>Figura 11.</i> Relaciones encontradas a partir del tema organización y manejo de la realimentación	92
<i>Figura 12.</i> Relaciones encontradas a partir de la dimensión cognitiva y la dimensión social-afectiva	93
<i>Figura 13.</i> Relaciones encontradas a partir de la dimensión estructural y dimensión cognitiva	94
<i>Figura 14.</i> Relaciones encontradas a partir de la dimensión social-afectiva y la dimensión estructural	95

Resumen

Indudablemente, las universidades cumplen un rol muy importante en la sociedad. En ellas, se siembran los cimientos para descubrir y propagar nuevos conocimientos en bien del desarrollo de la humanidad. En la actualidad, La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, bajo los estatutos de la Ley universitaria 30220 (2014), ha determinado que se incentive, con mayor énfasis, la investigación en las universidades. Por ello, se ha dispuesto, de manera obligatoria, la realización de una tesis rigurosa para obtener un grado académico en los estudios de posgrado. Esta disposición generó que las universidades implementen sus programas de asesorías para que los estudiantes puedan obtener el grado académico en el menor tiempo posible. Ante esta situación, se considera que el sistema de planificación de asesorías es muy importante, sin embargo, resulta más interesante enfocarse en el contenido de estas asesorías. En este sentido, la presente investigación ha buscado comprender la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesisistas de universidades del Lima. De la entrevista realizada a los tesisistas, se concluyó que, a pesar del esfuerzo por brindar una realimentación adecuada, aún existen ciertas deficiencias y factores que no se ha tomado en cuenta para este proceso.

Palabras clave: realimentación, asesor de tesis, posgrado, tesisistas

Abstract

Undoubtedly, universities play a very important role in society. They lay the foundations to discover and spread new knowledge for the development of the humanity. Currently, La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, under the statutes of the university law 30220 (2014), has arranged that research in universities be encouraged. For this reason, the completion of a thesis is required to obtain an academic degree in postgraduate studies. This decision led universities to implement their advisory programs so that students can obtain an academic degree in the shortest possible time. In this situation, we consider that the thesis meeting is very important, however, it is more interesting to focus on the content of these meetings. For this reason, this research seeks to understand the feedback from the graduate thesis advisor from the perspective of the thesis students at some universities in Lima. From the interview carried out with the thesis students, it was concluded that, despite the effort to provide effective feedback, there are still certain deficiencies and factors that have not been taken into account for this process.

Keywords: feedback, thesis advisor, postgraduate, thesis students

Introducción

La nueva Ley universitaria 30220 (2014) tiene como finalidad promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa en las instituciones universitarias. Uno de sus aspectos más relevantes es la exigencia de la realización de una tesis rigurosa para obtener un grado académico (art.45). Asimismo, todo profesional que desee ejercer la docencia universitaria deberá poseer, como mínimo, el grado de Maestro (art.82). Estas nuevas disposiciones han generado cierta presión en las universidades, ya que se conoce que existe poca visibilidad de la tesis en el posgrado (Casimiro et al, 2020).

La presente investigación se enfoca en las asesorías de tesis en el posgrado, pues es allí donde se generan las mayores complicaciones que ocasionan el abandono de las tesis. En este marco, el presente estudio busca comprender la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesisistas de universidades de Lima. El estudio se enfoca en la perspectiva de los tesisistas, ya que, como actores principales de este proceso, pueden expresar, con mayor claridad, sus propias vivencias en relación a la realimentación que recibieron por parte de sus asesores.

Esta investigación ha surgido de la motivación por comprender las explicaciones que brindan los tesisistas acerca de la realimentación. Para ello, se ha considerado prioritario enfocar el estudio en el análisis de la experiencia de realimentación en las asesorías de tesis con el fin de obtener conclusiones que

permitan aportar información valiosa, que contribuya a los procesos de formación universitaria en el posgrado.

El presente estudio, por su naturaleza y propósito, se ha enmarcado en el enfoque cualitativo, en el que se observará la categoría central realimentación. Toda la información obtenida para la elaboración del presente informe se adquirió a través de la realización de una entrevista semiestructurada a los tesisistas.

El presente informe de investigación está organizado en cinco capítulos. En el primero, se presentan el planteamiento de la investigación, los objetivos y la justificación. En el segundo, se desarrolla el marco teórico, el cual incluye el estado de la cuestión, las bases teóricas, y el concepto de las dimensiones y categorías del presente estudio. El tercer capítulo describe el diseño metodológico, el instrumento y los criterios de rigor y validez. El cuarto capítulo presenta los resultados y la discusión en función a las dimensiones, categorías y objetivos propuestos en este estudio. El quinto capítulo desarrolla las conclusiones, las cuales forman parte fundamental de esta investigación, ya que sus aportes contribuyen a la formación de los programas de posgrado. Finalmente, el sexto capítulo señala algunas recomendaciones y preguntas que se desprenden del estudio, y podrían ser trabajadas en futuras investigaciones.

Capítulo I: Planteamiento de la investigación

En el Perú, durante el gobierno de Alberto Fujimori, la educación tomó un giro diferente en el que se posicionaba el neoliberalismo. Con el autogolpe de Estado de 1992, se establecieron cambios notables en el sector educativo, los cuales repercutieron con mayor énfasis en la Educación Superior. Después del vencimiento del terrorismo, el Estado peruano se enfocó en la economía del país y favoreció al sector privado. De esta manera, se alentó la expansión de los centros educativos privados en todos los niveles. Bajo esta decisión, se instauró el nuevo capitalismo del consumo, en el cual no se buscaba satisfacer necesidades, sino elevar el estatus y plantear un enfoque empresarial a los centros educativos, cuyos fines serían lucrativos. De esta manera, una persona con estudios universitarios tendría mayores oportunidades para alcanzar el éxito y, por ende, aportaría al progreso del país. Asimismo, esta medida eliminaría las diferencias sociales y se incrementaría la creación de más universidades en zonas rurales y alejadas de la capital con el fin de que todos los peruanos tengan mayor acceso a la educación. (Cuenca y Reátegui, 2016). En otras palabras, la educación era la solución que adoptó el gobierno para lograr una mejora en la economía y en el desarrollo del país.

Con la liberación del mercado educativo en 1996, el incremento de las matrículas en las universidades creció enormemente y la creación de nuevas universidades privadas fue vista desde una mirada empresarial, razón por la cual

se permitió el lucro de las universidades para atraer la demanda de más consumidores y, en consecuencia, generar crecimiento económico. Por otro lado, el interés de los consumidores en las universidades públicas disminuyó notablemente, ya que poco a poco se reemplazaba la idea de búsqueda del conocimiento e investigación por el pensamiento empresarial, el cual fue instaurado por el Estado y del cual se obtenían mejores resultados económicos. Además, el desfinanciamiento y desintegración de las universidades públicas, provocados por Sendero Luminoso, generó mayor crisis y falta de interés (Degregori, 2010 citado en Cuenca y Reátegui, 2016).

Desde la perspectiva de Cuenca y Reátegui (2016), la decisión de liberar la oferta educativa universitaria se dio con el fin de que se cumplieran tres hipótesis de cambio, las cuales detallaremos a continuación:

Con la liberación de la oferta educativa, surgiría una masificación en la educación universitaria, ya que el número de universidades públicas y privadas se incrementaría rápidamente. Esto, según los enfoques económicos, produciría progreso y desarrollo (Cuenca, 2015). A este cambio se refiere la primera hipótesis: La liberalización del servicio incrementaría la oferta. Esta se concretó en el Perú, pues, entre los años 1997 y 2015, el número de universidades se triplicó, de manera que se llegó a tener de 29 a 51 universidades públicas y de 28 a 91 universidades privadas, y fueron las de tipo societario, o con fines de lucro, las que se incrementaron en mayor cantidad (Cuenca y Reátegui, 2016).

La segunda hipótesis planteaba que la ampliación del acceso democratizaría la educación universitaria. Esta hace referencia a la accesibilidad de todos los estratos económicos y sociales al sistema universitario, lo cual apoyaría la igualdad y beneficiaría a todos. Sin embargo, esta hipótesis no se cumplió, pues la brecha de acceso entre los pobres y no pobres se amplió, ya que mientras 5 de cada 10 jóvenes ricos tiene acceso a la universidad, solo 1 de cada 10 jóvenes pobres lo hace. (Cuenca y Urrutia, 2019). Esto nos demuestra que existen restricciones para el acceso a las universidades y que no se logró ampliar la oferta educativa para todos.

Finalmente, la tercera hipótesis señala que el mercado regularía de manera eficiente la calidad. Al crecer la oferta de las instituciones educativas superiores, se descuidó la calidad, ya que la nueva perspectiva de negocio hacía que las universidades crezcan más rápido, con mucha libertad, y no establecieron un ente regulador de la calidad del servicio educativo. Este suceso ha traído consecuencias, no solo al nivel nacional, sino también a nivel internacional, puesto que no figuramos entre los mejores en un ranking regional o mundial. El incremento de la tasa de subempleo y la escasa producción académica universitaria pone en desventaja al Perú en relación con otros países de América Latina.

Como es evidente, las dos últimas hipótesis no se cumplieron, ya que hasta la fecha un porcentaje importante de jóvenes no tienen acceso a las universidades, a pesar de que estas se incrementaron desmedidamente. Asimismo, la calidad de las

universidades es baja y poco confiable, puesto que, en los últimos años, solo 5 universidades peruanas destacan en materia de investigación y se encuentran por debajo de las universidades latinoamericanas (Sánchez, 2016).

La calidad es, sin lugar a duda, uno de los retos más importantes que enfrenta el Estado peruano para la mejora del sistema universitario. Frente a esta problemática, la nueva Ley universitaria 30220, aprobada en el año 2014, introdujo exigencias para elevar la calidad de la educación superior. Mediante su organismo regulador, la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), se contempló un sistema del licenciamiento de las universidades, bajo la supervisión del cumplimiento de requisitos y obligaciones orientados a velar por la calidad de la prestación del servicio educativo universitario.

En un estudio, realizado en el año 2016, se determinaron dos indicadores que ilustran la problemática sobre la calidad de la Educación Superior en el Perú. Por un lado, los insumos del proceso educativo mantienen constantes deficiencias que perjudican la calidad del desarrollo de la Educación Superior. Entre ellos, se presenta el nivel de capacitación docente, la infraestructura de los centros educativos y el nivel de los ingresantes a la Educación Superior. Por otro lado, los problemas están ligados a los resultados, es decir, se relaciona con la empleabilidad de los egresados universitarios y el nivel de producción científica (British Council, 2016). En cuanto a este último, según el ranking *QS Top Universities* (2019), de 1000 universidades a nivel mundial, la primera universidad peruana en este ranking fue la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la cual quedó

en el puesto 432, le siguió la universidad Peruana Cayetano Heredia en el puesto 701 y finalmente, la universidad Nacional Mayor de San Marcos en el puesto 801. Asimismo, en una conferencia organizada por CONCYTEC, se mencionó que el Perú se ubica en el puesto 8 de 10 países de América Latina en relación a su producción científica (Machín, 2019).

Como se evidencia líneas arriba, uno de los problemas más grandes que afronta la educación superior en nuestro país es la incipiente producción académica universitaria, ya que existe una tradición de pocas investigaciones, pues la poca motivación e ineficiencia del conocimiento científico se ha perdido. Esto se debió a que se le dio mayor importancia a los negocios y a la idea empresarial de los noventas.

Según el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación (2007), en el *Proyecto educativo nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*, se plantearon algunas medidas de mejora con la finalidad de hacer de los estudios de posgrado un sistema orientado a la investigación y a la producción de conocimiento. Estas medidas se tomaron bajo la elaboración de un diagnóstico de la realidad actual, en la que se mencionó que la investigación e innovación han desaparecido de la mente de miles de estudiantes en todo el país. Como prueba de ello, en el último Censo Nacional Universitario, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010), se quiso determinar el total de alumnos de posgrado que iniciaron su investigación, y se obtuvo como resultado que solo el 45 % de todos los estudiantes a nivel nacional comenzaron sus

proyectos de investigación mientras que el 55 % restante indicó que no iniciaron su investigación por las siguientes razones: falta de tiempo, no tienen tema de investigación, no tienen asesor, recién ingresaron, entre otros.

Ante esta problemática, se creó el Programa de Promoción y Evaluación de Calidad de los Estudios de Posgrado en Ciencia y Tecnología, organizado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC), con el fin de fomentar la investigación y evaluar la calidad de los estudios de posgrado. Según Guerra-García: “Este programa responde a las grandes carencias de las escuelas de postgrado nacionales” (Guerra-García citado en Rodríguez, 2014, p. 47). Esta afirmación se evidencia en un informe elaborado por CONCYTEC (Soria, 2005), en el cual se destaca, como una de las principales deficiencias encontradas en las escuelas de posgrado, las bajas tasas de graduación en relación al número de egresados. En el mismo sentido, el estudio de Carcausto y Apaza-Pino (2018), sostiene que el mayor problema para alcanzar la graduación en el posgrado es la elaboración y sustentación de los trabajos de investigación. Esta problemática resulta muy relevante, puesto que expresa la presencia de dificultades estructurales que obstaculizan el avance en la mejora de la calidad de los estudios de posgrado. Al respecto, Guerra-García comenta: “los servicios y apoyo a la investigación son casi inexistentes, el número de tesis elaboradas es muy escaso y dónde las hay, su calidad es discutible” (Rodríguez, 2014, p. 47).

Estudios como el de Rodríguez (2014) han buscado comprender por qué no se concluyen las tesis en los estudios de posgrado. Este autor, basado diversos

investigadores como Grevholm, Persson & Wall, 2005; Malfroy, 2005; Mullen, 2003; Tr- Zeshiak, 2004, afirma que una de las causas principales del bajo porcentaje de tesis concluidas se origina en la deficiencia de la asesoría de tesis.

Esta problemática no solo ocurre en el Perú, sino también en otros países, en donde la investigación se ha desarrollado con mayor amplitud como es el caso de Estados Unidos. Así pues, en el estudio de Nettles y Millett, en el año 2006, se identificó las razones por las que los estudiantes norteamericanos obtuvieron y no obtuvieron su doctorado, en base a una muestra de nueve mil estudiantes de las mejores veintiún universidades de los Estados Unidos. Entre los resultados más importantes, se descubrió que uno de cada tres estudiantes percibe un abandono por parte de su asesor de tesis. Casos similares se reportaron en las investigaciones de Nyquist y Woodford, 2000; y Dinham y Scott, 2001 (Rodríguez, 2014).

En el ámbito latinoamericano, los tesisistas muestran dificultades externas e internas en la elaboración de sus tesis. Estos problemas están vinculados a la falta de “buenos” referentes, es decir, existe una carencia de acompañamiento adecuado por parte de los asesores de tesis (Sánchez, 2012). Al respecto, Bartolini et al (2013) mencionan que los tesisistas construyen trayectorias solitarias con escaso acompañamiento curricular e institucional, lo cual los posiciona como únicos responsables del proceso. Martín (2012), por su parte, sostiene que la realización de una tesis es un proceso guiado, principalmente, por un asesor, el cual no está exento de tener dificultades y errores.

Por otra parte, el estudio de Carcausto y Apaza-Pino (2018) descubrió que los tesisistas sintieron cierta incomprensión de parte de los docentes en el proceso de asesoría. Además, se demostró, en base a una entrevista realizada a 21 tesisistas de posgrado de universidades peruanas, que, si el asesor no estaba preparado para brindar una asesoría adecuada, el tesisista corría el riesgo de quedarse truncado, desorientado y desmotivado.

En base a todos los antecedentes expuestos, el presente estudio plantea como problema de investigación las deficiencias en la asesoría de tesis en el posgrado. Sobre esto último, Revilla (2017) sostiene que el proceso de asesoría de tesis confluente en tres actores principales: el tesisista, el asesor de tesis y las condiciones institucionales. En este marco, el presente estudio se enfoca en el análisis de la práctica de realimentación que ofrece el asesor de tesis de posgrado, ya que, según las evidencias presentadas, muestra mayor dificultad en su desarrollo.

La realimentación constituye una herramienta de gran importancia para asegurar la conclusión adecuada de las investigaciones realizadas por los tesisistas. Al respecto, Difabio (2011) ha enfatizado que la realimentación que reciben los estudiantes, tanto por parte de sus asesores como por parte de sus profesores, es fundamental en el proceso de elaboración de la tesis, pues determina el rumbo de su investigación. “Se trata de una herramienta pedagógica muy poderosa, la buena retroalimentación desafía, pondera, critica, invita, corrige y estimula al estudiante para mejorar su investigación y la comunicación de la misma. La inútil es la que lo deja confuso sobre qué debe hacer” (Difabio, 2011, p. 942).

El presente estudio cobra aun mayor importancia, puesto que, en el contexto peruano, la temática de la realimentación del asesor de tesis de posgrado ha sido muy poco trabajada, ya que no existen evidencias de un estudio profundo del proceso de realimentación. Por ello, se ha considerado importante y valioso abordar este tema, pues brindará un aporte significativo para la comunidad científica universitaria.

Con los antecedentes expuestos y la discusión sobre la problemática de la asesoría de tesis en el posgrado, el presente estudio se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesisistas de universidades de Lima?

En este marco, el estudio se ha planteado, de manera más específica, las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se expresa el contenido de la realimentación desde la perspectiva de los tesisistas de universidades de Lima?
- ¿Cómo se manifiesta la negociación social e interpersonal en la realimentación desde la perspectiva de los tesisistas de universidades de Lima?
- ¿Cómo se lleva a cabo la organización y el manejo de la realimentación desde la perspectiva de los tesisistas de universidades de Lima?

1.1. Objetivos de la investigación

La presente investigación se propuso como objetivo general comprender la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los

tesistas de universidades de Lima. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Interpretar cómo se expresa el contenido de la realimentación desde la perspectiva de los tesistas de universidades de Lima
- Interpretar cómo se manifiesta la negociación social e interpersonal en la realimentación desde la perspectiva de los tesistas de universidades de Lima
- Describir cómo se lleva a cabo la organización y el manejo de la realimentación desde la perspectiva de los tesistas de universidades de Lima

1.2. Justificación de la investigación

La realimentación del asesor de tesis de posgrado es un tema relevante que amerita ser estudiado, pues no ha sido investigado a profundidad en el contexto peruano. Por ello, su aportación generará información relevante para los estudios de posgrado y brindará aportes significativos para concluir las tesis satisfactoriamente.

Asimismo, este estudio beneficiará a los asesores de tesis, puesto que les proporcionará información importante para su desenvolvimiento en el ámbito académico.

En el ámbito social, el presente estudio brindará mayor oportunidad en beneficio al desarrollo de la investigación en nuestro país, ya que busca mayores fuentes de conocimiento que aporten al crecimiento y mejora de la sociedad, de manera que se constituya una cultura de actividad creadora y productora de nuevas ideas.

La importancia de este estudio no solo implica el aspecto académico, sino también el desarrollo interpersonal, el cual está vinculado al desarrollo profesional del asesor y del tesista. Esto generará un análisis crítico sobre su actuar en el campo de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico

Este estudio toma como principal referente teórico al Triángulo de la Realimentación de Min Yang y David Carless (2013). En la primera parte, se desarrolla el estado de la cuestión, en el cual se presentan algunas investigaciones relacionadas al tema. En la segunda parte, se desarrolla la base teórica del estudio, en la que se incluyen algunos aportes que definen la realimentación, se explica el principal referente teórico y se describen otros enfoques de la realimentación, tales como el enfoque psicológico, comunicativo, pedagógico y de conocimiento. Finalmente, en la tercera parte, se presentan los conceptos de la categoría central, sus dimensiones y categorías secundarias que se emplean para la presente investigación.

2.1. Estado de la cuestión

Como se mencionó en el capítulo anterior, la realimentación ha sido un tema poco trabajado en el contexto peruano; sin embargo, se ha encontrado información valiosa, a nivel nacional e internacional, relacionada a las experiencias de los tesisistas y asesores en el proceso de asesoría. Si bien, no se menciona directamente a la realimentación, se puede evidenciar una relación cercana con ciertas características implicadas, que se desarrollarán, más adelante, en el análisis de la bibliografía encontrada.

En el estudio realizado por Del Castillo (2007), denominado *Conversando con tutores y asesores de tesis*, se describe el proceso de asesoría de tesis de posgrado y pregrado de la universidad de los Andes (ULA - Venezuela). Los objetivos principales de esta investigación fueron identificar las fortalezas y debilidades del proceso, determinar las tareas de los asesores y asesorados y, finalmente, identificar las dificultades y diferencias en el proceso de asesoría de los programas de pregrado y posgrado. Se determinó realizar esta investigación, porque no existen elementos claros que brinden pautas para desarrollar una asesoría de tesis óptima. Por esta razón, la falta de claridad en el proceso de asesoría ha generado una confusión para el asesor y sus asesorados, lo cual evidencia la necesidad de estipular ciertos parámetros en el proceso de la asesoría. Se concluyó que debe existir una comunicación permanente entre el asesor y su asesorado. Además, la asesoría de tesis debe formar parte del currículo de los

programas de maestría con la finalidad de fomentar la investigación desde el primer semestre de estudios. Asimismo, es importante reconocer las deficiencias metodológicas de los alumnos para poder subsanarlas y establecer un perfil definido de los asesores de tesis. En cuanto a esto último, existe, también, la necesidad de establecer, con claridad, las funciones de los asesores.

Un estudio similar se muestra en la investigación de Hernández y Martínez (2016) en México. El estudio se titula *El proceso de asesoría en los posgrados en educación en Chiapas. Apuntes para un estudio regional*, se tuvo como objetivo principal comprender los procesos de asesoría en los programas de posgrado en educación y clarificar los roles y funciones de los tutores. Esta investigación se realizó bajo un análisis cualitativo, en el que se obtuvo la información a través de un *focus group* y una entrevista. Entre los hallazgos obtenidos, se mencionó que el objetivo principal de los estudios de posgrado es formar profesionales investigadores de alto nivel, sin embargo, el perfil profesional del asesor de tesis solo se enfoca en la producción científica y en los grados académicos, y se deja de lado la función docente. Asimismo, otro aspecto importante que se destaca en los resultados de esta investigación es que las instituciones no presentan, de manera formal, las funciones del asesor de tesis, por lo que no existe una explicación clara y concreta sobre cuál será su rol en la asesoría. Además, tampoco existe un plan de preparación a los docentes que asumirán el cargo de asesores. Al respecto, el autor de este estudio menciona que los grados académicos del asesor no

garantizan que este se desempeñe bien como tutor de tesis. Por ello, se sugiere que el proceso tutorial sea monitoreado bajo un modelo sistematizado.

Tanto la investigación de Del Castillo (2007) como la de Hernández y Martínez (2016) coinciden en que no se ha establecido con claridad las funciones del asesor de tesis, lo cual es visto como un obstáculo para que el proceso de asesoría se desarrolle con éxito.

Desde otro enfoque, en la investigación de Difabio (2011), titulada *Las funciones del tutor de la tesis doctoral en Educación*, se analizaron las siguientes funciones generales y específicas del tutor de tesis: la evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, el foco pedagógico, la clarificación de expectativas y límites, la gestión del conocimiento, la revisión del trabajo escrito, el *feedback* inmediato y constructivo, entre otros. Con respecto a la realimentación, Difabio (2011) menciona que esta debe ser detallada, debe incluir la identificación fortalezas y debe brindar los alcances correspondientes para la mejora del proyecto. Esto con el fin de que el tesista use la información recibida para desarrollar su proyecto. También, se precisa que la realimentación debe ser oportuna, constructiva y eficaz. Entre las observaciones finales de esta investigación, se considera importante mencionar la existencia del núcleo temático llamado *la formación del supervisor*. Al respecto, se dice que, debido a la masificación de los estudios de doctorado, no existen fuentes formales de preparación de los asesores o supervisores, puesto que no existe una cultura institucional investigativa.

Tal como se evidencia en las investigaciones de Hernández y Martínez (2016), y Difabio (2011), la falta de formalidad en la preparación de los asesores de tesis genera muchas interrogantes sobre su desempeño. Por ello, se considera significativo e interesante el aporte de Santa Cruz y Duran (2017), ya que en su estudio llamado *Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación*, se busca comprender el significado que atribuyen los tesisistas a las prácticas tutoriales en las sesiones de asesoría. Este estudio muestra, desde la perspectiva de los tesisistas, cómo se percibe el desempeño de los asesores de tesis en el proceso de asesoría. Entre las conclusiones más resaltantes se manifestó que la confianza, la motivación, la relación amical y el clima emocional están presentes en la interacción asesor – asesorado. Esto favorece el progreso de la tesis y ayuda a comprender el significado de las prácticas tutoriales. Además, los autores señalaron que el docente encargado de asesorar una tesis de posgrado debe mostrar interés en conocer a sus asesorados y aplicar estrategias motivadoras para generar aprendizajes. Asimismo, los factores que se involucran con el logro de competencias investigativas, por parte del estudiante, se relacionan con el factor académico y el factor emocional. En este caso, ambos factores influyeron de manera positiva, así como también las estrategias didácticas empleadas por los asesores. Sin embargo, la sobrecarga laboral, la responsabilidad familiar y el tiempo fueron un obstáculo para algunos estudiantes, ya que esto les impedía cumplir con los plazos establecidos de las presentaciones. En algunos casos, los estudiantes faltaban a las asesorías programadas y no cumplían con las

indicaciones. Esta situación influyó mucho en el logro del desarrollo de las competencias investigativas.

El aporte de Santa Cruz y Duran (2017) es muy significativo para el presente estudio, ya que nos brinda un panorama sobre los factores involucrados en las prácticas tutoriales y su implicancia en el desarrollo de las competencias investigativas. En relación a este tema, De la Cruz (2013), presenta un estudio de caso, en el cual se busca ilustrar, en profundidad, el desarrollo del *habitus científico* y de qué manera el tutor genera en el tutorado el desarrollo de habilidades académicas para ejercer la investigación educativa. El caso que se analizó fue el de Mónica y Karla. Este caso trata sobre sus experiencias en las tutorías para formarse como investigadoras en el nivel de estudio de un doctorado. La conclusión de este estudio fue que la formación de un investigador educativo involucra un alto grado de exigencia académica, lo cual no solo favorece al logro del avance cualitativo en la adquisición y generación de conocimiento, sino, también al desarrollo y asimilación de ciertas características académicas que posibilitan el ejercicio de la investigación con veracidad y rigor.

La contribución del estudio de De la Cruz (2013), nos hace más conscientes de las exigencias que implica la adquisición y el desarrollo de las prácticas investigativas, pues no es una tarea fácil de cumplir, ya que requiere de mucho esfuerzo y dedicación tanto para el tesista como para el asesor. Así pues, en el proceso, surgen muchos obstáculos que pueden interrumpir esta

ardua labor. En tal sentido, en la investigación realizada por Ochoa y Cueva (2017), titulada *El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas*, se hizo una indagación sobre las percepciones que tienen los estudiantes y egresados de maestrías en relación a los bloqueos que experimentaron como tesistas. Se entiende por bloqueo a la imposibilidad de escribir y a la evasión de la tarea hacia otras actividades no relacionadas. Entre los hallazgos más destacados, se presenta la existencia de sensación de bloqueo en todo el proceso de elaboración de la tesis. Asimismo, los testimonios recopilados en este estudio demuestran que la imposibilidad de escribir destruye, poco a poco, la autoestima del tesista y le genera culpa. Además, se indagó también sobre las causas de este bloqueo. Entre las causas más recurrentes, se presentan todos los relacionados a aspectos personales, académicos e institucionales. Sobre los aspectos personales, influye mucho la falta de tiempo, la carga laboral, la presión familiar, la baja autoestima, la ansiedad, la inseguridad, etc. Respecto a los aspectos académicos, las causas se relacionan con el desconocimiento del tema, la falta de ideas propias, la incertidumbre de no tener un horizonte claro, la falta de conocimiento sobre la metodología y todo lo que implica realizar una investigación. Finalmente, por el lado institucional, el tesista se ve afectado por la confusión que generan los desacuerdos entre los docentes y el asesor de tesis, la falta de claridad en la reglas y procedimientos para realizar la tesis, entre otros. Ochoa y Cueva (2017) concluyen que el uso inadecuado de una metodología, la falta de conocimiento para organizar la información y la falta de experiencia en investigación se evidencian como un

problema de formación académica del tesista, que le generará dificultades en el programa de maestría. Este último implica que, probablemente, los asesores no estén debidamente preparados para orientar a los tesistas que tengan las dificultades mencionadas. Por último, los autores señalan que la motivación es un factor importante para salir del bloqueo y generar interés en el tesista con el propósito de que disfrute del proceso de elaboración de la tesis y la culmine exitosamente.

Esta última investigación presenta un aporte significativo al presente estudio, puesto que brinda información sobre la importancia de la preparación de asesor de tesis y la responsabilidad que este tiene sobre los tesistas, pues las condiciones y creencias que adopten los asesorados son el resultado de su desempeño. Sin embargo, los bloqueos, también, se pueden originar, debido a aspectos personales e institucionales.

Desde otra perspectiva, Ponce y Vergara (2016), en su estudio titulado *Principales obstáculos percibidos para la elaboración de las tesis de posgrado en educación desde la voz de los actores*, tienen como objetivo describir qué obstáculos perciben los diferentes actores involucrados en programas de posgrado en educación en relación a la elaboración, presentación y defensa de la tesis de grado. Este estudio cuenta con una metodología mixta, en la cual se utilizó como instrumentos una encuesta electrónica con preguntas abiertas y una entrevista a profundidad. Como resultado de esta investigación, se halló que los principales obstáculos de los

tesistas se debieron a aspectos personales, académicos, actitudinales, otros. Respecto a los aspectos personales se menciona la carga laboral, falta de constancia, problemas de salud, estrés y demanda familiar. Sobre los aspectos académicos, se manifestó que el inadecuado seguimiento del asesor de tesis, y las deficiencias teóricas y metodológicas recibidas fueron un obstáculo para llevar a cabo la tesis. En relación al aspecto actitudinal, desde la percepción de los asesores, se determinó que la falta de aceptación de desaciertos, la expectativa de que el asesor resuelva toda la tesis y la falta de constancia generaron un impedimento para el avance de la investigación. Los obstáculos que se presentaron para el asesor de tesis fueron de índole académico, actitudinal y personal. Respecto a lo académico, se presentaron problemas con el dominio de idiomas extranjeros y el uso de la tecnología. Como obstáculos de índole actitudinal, se consideró la falta de interés en el tema y sobre el aspecto personal, se presentaron problemas como la sobrecarga laboral, la presión y el estrés.

2.2. Base Teórica

Definiciones de realimentación

Para una mejor comprensión de la realimentación, categoría central de este estudio, se desarrollán algunas definiciones a partir de la perspectiva de diversos autores.

De acuerdo con la definición de la Real Academia de la lengua española (RAE), el término realimentación hace referencia a la acción de alimentar un sistema o circuito mediante el retorno de una parte de su salida. No obstante, a través del tiempo, este término ha sido adecuado a distintas áreas de estudio. Por ejemplo, según Fernández (1995), el término realimentación nació de la ingeniería de control para expresar el retorno de un sistema que permitiera que una acción determinada cumpliera los objetivos planeados. Asimismo, Verde (2016) sostiene que la realimentación se realiza en una situación en la que dos o más sistemas se comunican de modo que ambos influyen entre sí, por lo tanto, sus dinámicas se encuentran acopladas.

Por su parte, Fernández (1995) agrega que el término realimentación, también conocido como *feedback*, fue usado por las ciencias humanas, especialmente en la educación y la psicología. En ellas, se define la realimentación como un recurso que facilita el aprendizaje y ayuda a reconocer el impacto que producen ciertas conductas en el ser humano. Además, Fernández (1995) señala que, para que se lleve a cabo la realimentación, debe existir un emisor y un receptor. La función del emisor es brindar un juicio de valor sobre determinada acción o conducta, a través de comentarios verbales o escritos. La función del receptor es recibir la información, analizarla, procesarla y asimilarla. Desde la perspectiva de Ávila (2009), la realimentación es considerada como proceso en el cual se proporciona información sobre las competencias, conocimientos y el actuar de las personas. En este proceso, se describe el pensar, sentir y actuar de la gente, lo cual permite conocer su desempeño y buscar maneras de mejora en el futuro. Ávila (2009)

sostiene que la realimentación ayuda a ubicar a los individuos en su propia realidad. Por eso, se afirma que es una herramienta efectiva para tomar consciencia de cómo los demás perciben las acciones, los conocimientos y las conductas realizadas con el fin de buscar una mejora y conocer diferentes perspectivas.

Desde el enfoque educativo, la realimentación se puede ofrecer en diversas situaciones. Jiménez (2015) propone 4 niveles en los que interviene la realimentación en la educación. El primero es la realimentación sobre una tarea. Esta se puede dar de manera oral o escrita y busca describir de una manera valorativa si el estudiante cumplió con los objetivos de la tarea. El segundo es la realimentación sobre el proceso. Esta es mucho más específica, puesto que se centra en cómo el estudiante está encaminando su trabajo o que procedimientos está siguiendo para lograr su meta. Este tipo de realimentación es muy importante, ya que el docente puede detectar las dificultades que tiene el estudiante en el proceso y así orientarlo mejor brindándole estrategias y técnicas para mejorar su *performance*. El tercero está enfocado en la autorregulación del estudiante. Este tipo de realimentación implica una interacción entre el compromiso con la tarea, el control del propio proceso y la confianza en la propia capacidad de aprender. El docente monitorea al estudiante, dirige y regula sus acciones para que logre sus objetivos. Este tercer nivel busca la autonomía del estudiante con el fin de que pueda desarrollar la autodirección, el autocontrol y la autodisciplina en su aprendizaje y con determinadas tareas. Por último, el cuarto nivel se refiere al ámbito personal. En este nivel, el docente reconoce el esfuerzo del estudiante y

sus logros. Además, se muestra optimista ante los errores identificados, pues se enfoca más en cómo subsanar las fallas y cómo mejorar el desempeño del estudiante. Esta realimentación debe buscar el mejoramiento de la autoeficacia, la motivación y la promoción del compromiso con el aprendizaje.

Por su parte, Ávila (2009) propone 2 modelos de realimentación, en los cuales el elemento clave es el objetivo de la realimentación. Por un lado, propone el modelo de realimentación constructiva, el cual está dirigido a enfatizar las áreas de oportunidad y estrategias para la mejora y, por otro lado, propone el modelo de realimentación apreciativa, el cual se enfoca en la conducta y motivación.

Finalmente, ante todas las definiciones planteadas, se considera que el nivel de realimentación enfocado en la autorregulación, propuesto por Jiménez (2015), se relaciona más al contexto del presente estudio.

El Triángulo de la Realimentación de Yang y Carless (2013)

El presente estudio toma como principal referente teórico al triángulo de la realimentación propuesto por Min Yang y David Carless (2013). Desde su perspectiva teórica, existe un sistema compuesto por tres dimensiones para que la realimentación sea efectiva. La interacción de estas tres dimensiones mejora el proceso de realimentación y constituye la realimentación dialógica. Estas dimensiones se derivan de las siguientes seis características principales de la realimentación:

1. Estimular el *compromiso* de los estudiantes con los problemas disciplinarios
2. Desarrollar la *autorregulación*, fomentando los múltiples propósitos de la realimentación y hacer que los estudiantes sean conscientes de su rol activo en la generación, procesamiento y uso de la realimentación
3. Fomentar la *colaboración y confianza* entre el profesor y el estudiante
4. Mostrar *sensibilidad* a las respuestas emocionales de los estudiantes y necesidades psicológicas
5. Ser *flexible* en los tiempos, horarios y las secuencias de la realimentación para dar mayor facilidad al estudiante
6. Utilizar *recursos* para brindar la realimentación, especialmente recursos tecnológicos

La primera dimensión que conforma este triángulo es la dimensión cognitiva, la cual también es llamada *el contenido de la realimentación*. Esta dimensión hace referencia al contenido intelectual y pedagógico que se ofrece en la realimentación. El conocimiento impartido en este proceso dialógico es vital para el progreso del alumno, es por ello que el docente debe contar con una amplia experiencia y manejo de los temas para así poder guiar al estudiante apropiadamente. Sin embargo, esta dimensión no solo se limita al conocimiento sobre determinada área de estudios, sino también abarca las técnicas, estrategias y los procedimientos para proporcionar una realimentación adecuada. Un docente

de estudios superiores debe dominar diversas estrategias para lograr la comprensión y el progreso de sus alumnos, además de conocer los pasos que debe seguir para dar una realimentación afectiva que motive a sus estudiantes y les permita descubrir, por ellos mismos, sus debilidades y potencializar sus aciertos con el fin de lograr un desempeño óptimo. Para un alumno de estudios superiores no solo es importante contar con un profesor dotado de conocimientos, sino también con un experto que gestione estrategias y técnicas que fortalezcan las habilidades investigativas del tesista. Uno de los objetivos primordiales en esta dimensión es que el estudiante logre regular su aprendizaje a través de la propuesta de metas con el fin de generar la integración de significados internos y relacionar aspectos claves del problema para encontrar soluciones. Asimismo, esta dimensión se enfoca en generar el compromiso del estudiante con el aprendizaje y sus objetivos. En síntesis, la realimentación debe enfocarse en cómo los estudiantes afrontan los problemas con efectividad, en cómo incrementar la capacidad de autorregulación y compromiso, y en cómo usar la realimentación de manera productiva. Se debe guiar al estudiante en la aplicación de conocimiento y habilidades para formular hipótesis, solucionar problemas y ayudarlos a generar su propia evaluación de desempeño actual y el deseado.

La segunda dimensión es llamada la dimensión social-afectiva, también conocida como *la negociación social e interpersonal*. Esta dimensión hace referencia a como el estudiante se relaciona con el profesor. Además, involucra al factor emocional que aparece en la realimentación. La dimensión social-afectiva es una práctica social, en la que el manejo de las relaciones representa una fuente

de emociones que influyen en la manera como estudian los alumnos. Esta dimensión se refiere a cómo la realimentación implica el envío de mensajes entendidos de acuerdo a un determinado entorno social y cómo las emociones de los estudiantes se comprometen a medida que emprenden el aprendizaje. Además, esta dimensión interviene en la adquisición de la capacidad de autorregulación y la toma de consciencia del nivel de compromiso con la realimentación. Respecto a la relación entre el profesor y el estudiante, si se ejerce una relación de poder desigual, esto puede hacer que los estudiantes pierdan la confianza en realizar comentarios o desconfíen de su profesor. Esta situación puede generar un enfrentamiento entre ambos, puesto que los dos quieren tener la razón o presumir de tener mayores conocimientos. La experiencia de realimentación puede despertar reacciones positivas y negativas. Las emociones positivas fomentan la autorregulación y el uso de estrategias flexibles mientras que las emociones negativas generan una regulación externa, es decir, promueven la dependencia excesiva hacia el profesor o compañeros, y el uso de estrategias rígidas asociadas al aprendizaje superficial. Generalmente, si un profesor realiza un comentario que influye de manera positiva en el estudiante es porque ha demostrado empatía con las emociones del estudiante y esto genera confianza. Esto no quiere decir que la realimentación deba ser apacible. Por el contrario, la realimentación crítica puede ser la más penetrante y útil, sin embargo, esto dependerá de la sensibilidad del estudiante y la prudencia del docente. Una manera de generar confianza y empatía es a través del trabajo entre pares. Esto facilitaría los procesos y generaría estrategias para tratar la sensibilidad de los estudiantes.

Por último, la tercera dimensión se denomina la dimensión estructural, también llamada *organización y manejo de la realimentación*. Las prácticas disciplinarias, en conjunto con las políticas institucionales, determinan cómo se lleva a cabo el proceso de realimentación y qué recursos se utilizan en ella. Esta dimensión se relaciona con la forma cómo los maestros y las instituciones organizan y gestionan los procesos de realimentación. Las restricciones estructurales, como los programas modularizados, la cantidad de estudiantes, las demandas académicas y la carga laboral, influyen para que se lleve a cabo una realimentación adecuada. En otras palabras, las restricciones estructurales podrían ser vistas como una barrera importante para el proceso de realimentación. El uso adaptativo de los recursos puede aliviar algunos desafíos; sin embargo, no siempre es posible, ya que su mal uso podría perjudicar la realimentación y la relación docente- estudiante.

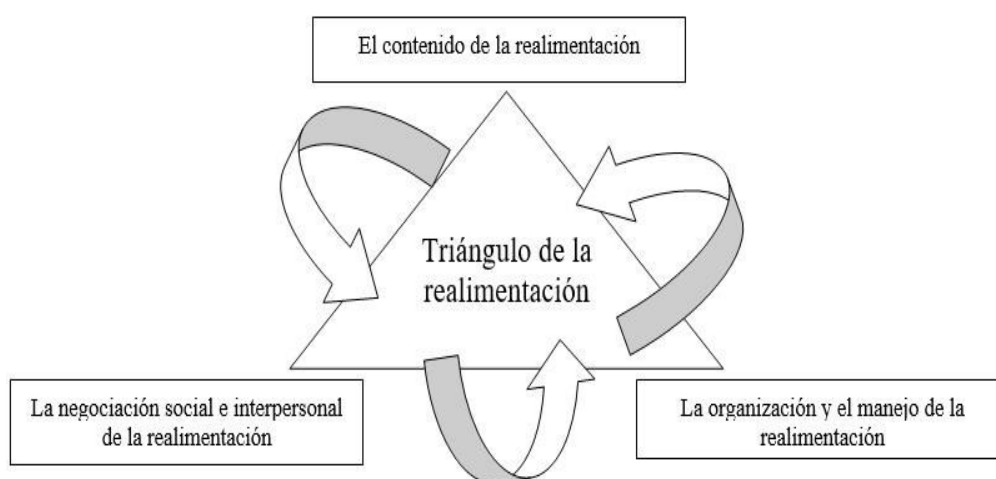


Figura 1. The Feedback Triangle

Fuente: Adaptado de M. Yang, & D. Carless, 2013, *The Feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes* (p. 287).

Yang y Carless (2013), resumen el triángulo de la realimentación, evidenciando la importancia de cada dimensión y su interacción como medio para el surgimiento de la realimentación dialógica. El análisis de la dimensión cognitiva propone hacer énfasis en el involucramiento de los estudiantes con los problemas emergentes y en el incentivo de su autorregulación y compromiso con el aprendizaje. Respecto al análisis de la dimensión social afectiva, Yang y Carless (2013) señalan que los estudiantes deben ser estimulados, a través del proceso de realimentación, para desarrollar un sentido de control, confianza y responsabilidad. Estas metas se apoyan en las relaciones y la sensibilidad cuando se emiten respuestas emocionales. Finalmente, en relación al análisis de la dimensión estructural, se señala que se debe contar con cierta flexibilidad y con los recursos suficientes para llevar a cabo una buena realimentación.

A partir de lo dicho, Yang y Carless (2013) afirman que la realimentación involucra la interacción de las tres dimensiones presentadas, las cuales promueven la realimentación dialógica:

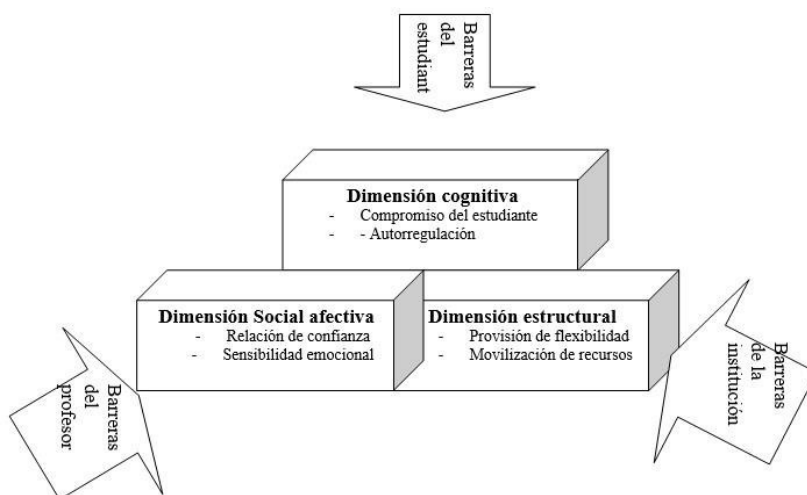


Figura 2. The Architecture of Dialogic Feedback

Fuente: Adaptado de M. Yang, & D. Carless, 2013, *The Feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes* (p. 293).

En la figura anterior, se observa que el bloque superior representa la dimensión cognitiva, lo cual indica que el contenido de la realimentación es el aspecto central de la realimentación. Los bloques de la dimensión social-afectiva y la estructural son los soportes que sostienen el contenido de la realimentación. De esta manera, si uno de estos dos bloques se descarrila, no se podrá realizar una realimentación efectiva. Por eso, la mejora de las prácticas de realimentación implica que, continuamente, se hagan ajustes en los bloques de la dimensión social afectiva y la estructural. Los estudiantes deben aprovechar oportunamente la realimentación para autorregular su propio aprendizaje (dimensión cognitiva), buscar apoyo en sus relaciones con otros profesores, tutores y compañeros (dimensión social afectiva), y, a la vez, utilizar estrategias y recursos que la institución les provee (dimensión estructural). Asimismo, en la figura, también, se presentan tres tipos de barreras que puede obstaculizar la realización de una realimentación efectiva. Estas recaen sobre el estudiante, el profesor y la institución.

En relación a la realimentación dialógica, Carless (2012) la define como la interacción, en la cual se comparten diversas interpretaciones, se negocian significados y se clarifican expectativas. Además, señala que la confianza es un componente fundamental para desarrollar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la realimentación. La confianza es un elemento importante en las relaciones entre el profesor y el estudiante, porque es la base para un ambiente de transformación y aprendizaje dialógico.

Para Curzon y Hobson (citados en Carless, 2012), el desafío de desarrollar relaciones de confianza en la educación superior apunta a la necesidad de discusión sobre una pedagogía basada en la confianza. En la realimentación, según lo dicho anteriormente, la confianza en las relaciones entre el profesor y el estudiante es vital para generar una comunicación basada en un diálogo libre.

Otros enfoques de la realimentación

Adicionalmente a la base teórica planteada, se ha considerado importante complementar la comprensión del tema con la presentación de otros enfoques que abordan la realimentación.

❖ Enfoque psicológico

Según Díaz y Pérez (2001), la incorporación del concepto de realimentación en la psicología tiene sus orígenes en el principio de causalidad circular de la Teoría General de los Sistemas de Von Bertalanffy y las investigaciones de Wiener sobre el control y la comunicación. Teniendo como base estas primeras investigaciones, se plantea que todo comportamiento tiene un efecto retroactivo o de reacción. Ludewig (citado en Díaz y Perez, 2001)

La realimentación se encuentra muy ligada a las prácticas psicológicas, puesto que para que una terapia tenga éxito, se debe crear diversas formas de realimentar. Estas formas de realimentación determinan el cambio que se desea lograr en el

paciente (Keeney, citado en Díaz y Perez, 2001). Sin embargo, estas formas de realimentación también pueden ser útiles en el aprendizaje a través de la dinámica cognitiva emocional. Al respecto, Schachter y Singer (citados en Papanicolaou, 2004), creadores de la teoría cognitiva sobre las emociones, sostienen que esta surge de la percepción cognitiva que se desarrolla, según el contexto, para que después se lleve a cabo la activación fisiológica, la cual, posteriormente, generará un sentimiento que será etiquetado con un nombre y será catalogado como una emoción.

El cerebro se encuentra en el sistema límbico, el cual está compuesto por amígdalas y el hipocampo. A esta parte se le conoce como el cerebro emocional. Se dice que cuando se dañan las conexiones, debido al surgimiento de emociones negativas, el desempeño cognitivo se ve afectado (OCDE citada en Sabino, 2017). Para Molloy et al (2013), investigadores educativos, la emoción es un elemento fundamental para buscar, dar y recibir realimentación, ya que, a través de las emociones, se estimula el aprendizaje. La realimentación ejerce un impacto en la autoestima del estudiante, lo cual genera que este proceso sea determinante en favor o en contra del estudiante. Es decir, la realimentación es una herramienta muy poderosa que puede generar bienestar, si se lleva a cabo adecuadamente, o daño, si no se realiza con conocimiento y responsabilidad.

Es importante recalcar que las emociones son parte del aprendizaje, ya que las usamos para construir recuerdos, tomar decisiones, recibir conocimiento, responder ante una opinión, recibir comentarios, etc. Las emociones nunca se

desprenden de las personas, por el contrario, se llevan siempre a lo largo de la vida. Por ello, deben tomarse siempre en cuenta porque, en algunos casos, su efecto puede ser determinante en la vida.

❖ Enfoque comunicativo

Una buena comunicación siempre es el vehículo que genera lazos saludables de relación entre las personas. Según Eraña (2009), en el ámbito educativo, se pueden distinguir claramente tres tipos de comunicación: la comunicación intrapersonal, interpersonal y la grupal. La primera se refiere al diálogo interno de cada persona, en el cual es posible autoevaluarse, criticarse o animarse sobre determinada situación. La segunda, se refiere a todas las situaciones en las que el profesor tiene contacto con uno o más estudiantes de su clase. Por último, la tercera se refiere a la comunicación del profesor con toda la clase, lo cual permite que todos los estudiantes estén involucrados de manera conjunta. En esta oportunidad nos enfocaremos en la comunicación interpersonal, es decir, en la comunicación profesor – estudiante (es), pues este tipo de comunicación es la que se ejerce en el proceso de realimentación. A continuación, se presenta, de una manera gráfica, el proceso de la comunicación entre el profesor y el estudiante.

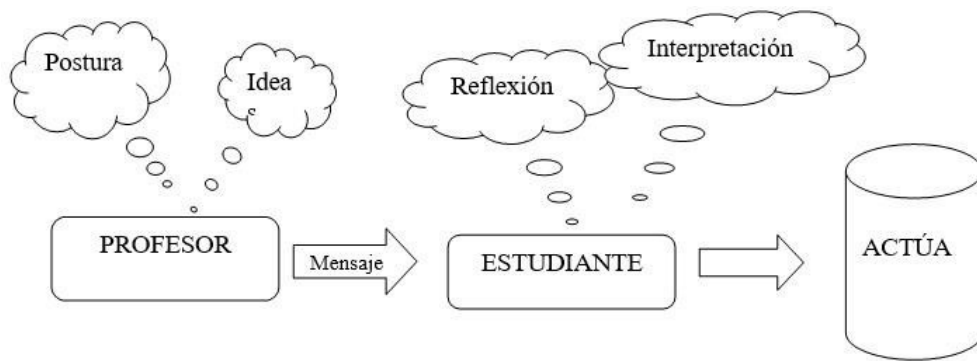


Figura 3. Proceso de comunicación profesor – estudiante
Fuente: Elaboración propia

En la figura, podemos observar que el profesor adquiere una postura o idea sobre determinado trabajo. Luego, organiza y convierte esta idea en un mensaje, que envía al estudiante. Este lo receptiona y lo interpreta para, posteriormente, actuar según lo requerido. No obstante, en este proceso pueden surgir ciertos obstáculos que interfieren en la fluidez y distorsionan la comunicación. A estos obstáculos se les conoce como “ruidos”. Según Eraña (2009), entre los ruidos más importantes se destacan los errores de atribución, estereotipos y prejuicios, la percepción selectiva, etc.

Por su parte, Eraña (2009) propone ciertas habilidades que se deben desarrollar para una comunicación efectiva entre en profesor -estudiante:

- Escucha activa: para una buena comunicación, se debe ser buenos oyentes y para ello es necesario dejar de hablar y poner atención a quien está hablando sin planificar lo que se hablará en el futuro. Además, se debe hacer una escucha positiva y objetiva, es decir, no solo prestar atención, sino también demostrar que se está escuchando

y evitar juzgar prematuramente, aun cuando no se esté por el camino correcto. Asimismo, se debe escuchar con interés y sin interrupciones para no perder la ilación del mensaje. Solo después de haber escuchado se debe preguntar para reafirmar lo que se ha comprendido. En el proceso de realimentación, generalmente, el asesor hace diversas correcciones, sin embargo, no siempre son tomadas de la mejor manera por el tesista. Al respecto, Eraña (2009) propone algunos requisitos para una corrección verbal eficaz:

- ✓ La corrección debe ser expresada de la manera más sencilla posible.
- ✓ La realimentación debe ser dada en un momento inmediato o cercano a la entrega de la tarea, puesto que si se aleja de esta fecha puede que existan ciertos vacíos que obstaculicen la comprensión.
- ✓ Es importante centrarse en la corrección y no en el estudiante, en otras palabras, si el estudiante ha tenido muchas fallas en su trabajo, no significa que sea un mal estudiante.
- ✓ El tono, el volumen y la velocidad de la voz deben ser apropiados
- ✓ Se deben utilizar términos positivos que motiven al estudiante a mejorar
- ✓ Si se ha hecho una corrección sobre un punto, es preferible no hacerla nuevamente si es que se repite. Es conveniente darle

tiempo y espacio al estudiante para que se dé cuenta de su error y lo enmiende.

- Empatía: El docente debe tener la capacidad de entender a sus estudiantes desde su posición, es decir, comprenderlos y ser sensibles a sus sentimientos aun cuando ellos no lo comuniquen explícitamente. De esta manera, el docente tendrá un vínculo más cercano con sus estudiantes y podrá divisar mejor los problemas que se susciten en el aula, lo cual hará que exista un mayor compromiso y una mejor apertura ante las dificultades que se presenten. Tener empatía es una condición muy importante en el docente, pues es él quien debe conectar con los estudiantes, entenderlos, comunicarse con ellos, establecer objetivos para cada uno y, ante todo, hacerles saber que serán apoyados en todo momento. El profesor debe tener la mejor disposición para escuchar y ponerse en el lugar de sus alumnos, de manera que se sienta parte de un solo equipo, que busca alcanzar los mismos objetivos. Esto fortalecerá el respeto por los demás, propiciará la reflexión y la participación del aula, y generará más tolerancia, flexibilidad e integración a las necesidades del resto. Al respecto, Muñoz y Chaves (2013) señalan que la empatía implica un juego entre el emisor y receptor, para lo cual es necesaria la existencia de la escucha activa, la claridad del mensaje y la intención frente al mensaje recibido. De esta manera, se genera un clima que posibilita un encuentro humano.

- **Asertividad:** Esta es una de las prácticas que más se requiere en un docente; sin embargo, es una de las más difíciles de adquirir, puesto que intervienen las emociones propias de cada individuo. El ser asertivo implica comunicar de manera precisa lo que se quiere sin hacer daño a los demás o mostrar agresividad. Muchas veces, los docentes deben informar, a sus estudiantes, que no alcanzaron los objetivos planteados para determinada tarea. En esta situación, la comunicación se vuelve un aspecto fundamental y determinante para el profesor y sus alumnos. No obstante, ocurren dos situaciones que obstaculizan este proceso comunicativo. La primera situación se lleva a cabo porque el docente muestra mucha rigidez y sarcasmo en sus comentarios. Esto provoca que el estudiante sienta vergüenza, frustración y pierda la confianza en sí mismo. La segunda situación se relaciona con la sensibilidad del docente ante el estudiante, es decir, el profesor siente cierta compasión por el estudiante y prefiere no mostrarle la realidad para protegerlo. Generalmente, se muestra amable y busca maquillar la realidad tratando de evadir su responsabilidad de informar con la verdad. Una consecuencia de ello es que el estudiante se mantenga desinformado y no supere las dificultades encontradas por su profesor.

Es importante recalcar que el maestro no solo debe enfocarse en la información que brinda, sino también en la expresión de sus emociones y la

connotación que les da a sus mensajes. Según Eraña (2009), el comportamiento verbal de una persona asertiva conlleva a expresar deseos, sentimientos o pensamientos con mucha precisión y claridad. Además, una persona asertiva debe saber decir «no», aceptar críticas, ofrecer alternativas de solución, expresar quejas y reclamos; saber hacer y recibir alabanzas, hacer críticas positivas, etc. La asertividad no solo es una cualidad que está presente en la comunicación, sino también fortalece el vínculo estudiante – docente. De esta manera, se genera confianza, seguridad y apertura para resolver conflictos en el proceso enseñanza – aprendizaje. Estrada y Graterol (2015) proponen dos técnicas importantes para ser asertivo en la comunicación. La primera es llamada *La técnica de decir «no»*. Esta sugiere responder con voz moderada y tranquila, mirar al interlocutor, mantener una postura corporal relajada, ser constante en la negativa, y decir cuál es el mensaje que se quiere transmitir y mantenerlo. La segunda es llamada *La técnica de realización y aceptación de críticas*. Esta técnica involucra la aceptación o negación de la crítica, en caso esta no sea cierta. Asimismo, enfatiza la invalidez de un contraataque con otra crítica.

Por otro lado, Díaz y Pérez (2001) proponen el uso de una comunicación significativa. Esta consiste en que el docente se permita conocer al estudiante, de tal manera que identifique su dinámica cognitiva emocional. Para ello, el profesor puede preguntar directamente a sus alumnos sobre sus necesidades, deseos y puntos de vista. Las respuestas se pueden evidenciar a través de la asignación de tareas o situaciones en las que el profesor debe ser muy observador para obtener la

información que necesita. Además, puede utilizar una comunicación personal, es decir, hablarle en primera persona, compartir sentimientos y pensamientos, etc.

❖ Enfoque pedagógico

Según el enfoque pedagógico, desde la perspectiva de Jiménez (2015), la realimentación es una estrategia de evaluación, cuyo objetivo principal es reconstruir determinada tarea para que el estudiante logre objetivos que fortalezcan su aprendizaje. El docente brinda información valiosa y comenta el desempeño de los estudiantes, de modo que presente una diferencia entre lo que ha aprendido y lo que aún le falta aprender. El docente actúa como mediador entre el conocimiento y el estudiante, lo cual permite una construcción eficiente del aprendizaje.

Según la perspectiva constructivista, el aprendizaje se da en la interacción entre el profesor y el estudiante. Por ello, mediante la realimentación, el docente ayuda al estudiante a elaborar el conocimiento y a aprender a aprender (Jiménez, 2015).

Es importante tener claro que, para que la realimentación sea óptima, el docente y el estudiante deben formar parte de un solo equipo, cuyo objetivo se centra en el aprendizaje del estudiante. Para ello, la realimentación debe ser descriptiva, simple, clara y centrada en la actividad. La objetividad es una característica primordial de la realimentación, puesto que, si su apreciación se

desarrolla en base a lo personal, no se estará realizando un buen diagnóstico sobre la tarea. Así pues, se pierde el propósito y se altera la relación entre el profesor y el estudiante.

La realimentación, en el ámbito pedagógico, se puede ofrecer en diferentes niveles según Jiménez (2015):

- La realimentación sobre la tarea: Esta puede ser de manera verbal o escrita, además, es inmediata y específica, puesto que se analizan puntos precisos sobre la actividad propuesta. Se puede dar de manera grupal o individual. Este tipo de realimentación genera el desarrollo de estrategias metacognitivas.
- Realimentación sobre el proceso: Este nivel de realimentación busca brindar estrategias para que el estudiante pueda detectar sus errores en el proceso de la tarea.
- Realimentación hacia la autorregulación: Su objetivo principal es generar interacción entre el compromiso con la tarea asignada, el control propio del proceso y la confianza en la capacidad de aprender. En este nivel, el docente supervisa al alumno y regula sus acciones para cumplir con sus objetivos. Asimismo, genera autonomía, independencia en el proceso de aprendizaje y en el nivel de competencia para la búsqueda de ayuda.
- Realimentación personal: En este nivel de realimentación, se ofrece información sobre el esfuerzo del estudiante para lograr su meta, el compromiso con los objetivos de aprendizaje, el mejoramiento de la autoeficacia y el entendimiento de la tarea.

Respecto a la realimentación, Díaz y Pérez (2001), señalan que existen dos formas de explicar el aprendizaje de una persona: la primera manera es a través de una realimentación que sea controlada externamente, es decir, el contexto de aprendizaje podría determinar el proceso de realimentación. La segunda manera es a través de una realimentación interna, la cual no es controlada ni determinada externamente. Maturana (citado en Díaz y Pérez, 2001) menciona que el sistema cognitivo emocional es autónomo, lo cual significa que está determinado por la autorregulación. Al respecto, Nicol y Macfarlane-Dick (citados en Morales, 2018) señalan que tanto la autorregulación, la evaluación formativa y la realimentación son parte de la evaluación del aprendizaje. Así pues, proponen seis principios de las buenas prácticas de la realimentación en apoyo y desarrollo a la autorregulación académica:

1. Ayuda a aclarar lo que es un buen rendimiento, es decir, establece objetivos, criterios y metas esperadas. Es importante que el estudiante comprenda cuáles son las metas esperadas y cuál es su punto de partida.
2. Facilita el desarrollo de la auto evaluación, en otras palabras, es importante fomentar la reflexión sobre el aprendizaje.
3. Entrega información de alta calidad, es decir, brinda una realimentación, que contenga información valiosa con el fin de que el estudiante evalúe su progreso.
4. Alienta el diálogo con el estudiante en torno al aprendizaje, es decir, genera la participación activa del alumno en la construcción del significado de los mensajes de realimentación.

5. Alienta creencias motivacionales y la autoestima. Este principio sugiere resaltar el esfuerzo del estudiante, valorar su desempeño en el contexto académico y no en el ámbito personal, y promover diversas tareas de evaluación.
6. Ofrece oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Es importante que el docente brinde herramientas para que el estudiante logre las metas esperadas, de esta manera el alumno se acercará más a sus objetivos.

Realimentar no ha sido una tarea fácil para los maestros, puesto que implica mucha responsabilidad y el desarrollo de ciertas habilidades, que permiten que la realimentación sea efectiva y propicie la autorregulación. Según Molloy et al (2013), se han propuesto y discutido muchas estrategias para obtener resultados positivos en los estudiantes y evadir, de una u otra manera, la responsabilidad de realimentar al estudiante. Entre las estrategias más comunes, se propone realizar una autoevaluación, la cual reduce un posible impacto negativo de la realimentación. Muchos autores sostienen que la autoevaluación debe ser vista como una habilidad que debe ser cultivada por los estudiantes, sin embargo, no debe ser catalogada en reemplazo de la realimentación.

❖ Enfoque del conocimiento

Este enfoque hace referencia al nivel intelectual y a la calidad de conocimientos que se manejan en el proceso de realimentación. Tanto el asesor

como el tesista deben tener cierto dominio de los asuntos que concierne a la investigación que elaboran. De lo contrario, existirá un gran obstáculo para ambos, que afectará la realimentación y la tesis. Por ello, Rojas (2015) presenta algunos aspectos de formación académica y competencias que debe poseer un asesor de tesis:

1. Redacción científica: Se entiende por redacción científica a la manera cómo el investigador comunica sus hallazgos por escrito. Esta redacción debe ser clara y mantener un lenguaje formal, que exprese, de forma legible, los valores y resultados encontrados en la investigación con la finalidad de que el lector pueda comprender con claridad la investigación. Lamentablemente, en nuestro país, no se le toma mucha importancia a esta competencia, puesto que se asume que tanto el asesor como el tesista han desarrollado habilidades para la redacción en su formación universitaria. Sin embargo, si se piensa en cuántos universitarios han desarrollado esta habilidad, probablemente no se encuentren resultados positivos.
2. Manejo de conocimientos: Esta competencia involucra los conocimientos que se posee sobre el tema de la investigación y la metodología. La metodología se refiere a la precisión pertinente de los tipos de investigación, a su estructura y sustentación teórica. En la siguiente tabla, Rojas (2015) presenta los detalles de la operatividad científica en el esquema lógico científico.

Tabla 1. *Estructura de la Tesis de Grado*

Proyecto	Ejecución
1. Título	12. Resultados
2. Resumen	a) Presentación del hallazgo
3. Introducción	b) Resumen de derivación
4. El problema	c) Análisis e interpretación
5. Justificación	13. Discusión
6. Operatividad teórica	a) Establecer el nuevo hallazgo
a) Objetivos	b) Establecer relaciones con hallazgos similares
a. Objetivos generales	c) Extrapolar aplicaciones prácticas, o teóricas, así como limitaciones del estudio.
b. Objetivos específicos	14. Conclusiones
b) Matriz de consistencia: operacionalización de variables	
7. Marco teórico	
a) Antecedentes: referente, muestral, hallazgo y significancia estadística, espacio y tiempo	
b) Bases teóricas	
c) Base conceptual	
8. Material y Método	
a) Material	
a. Población y muestra	
b. Ubicación espacial y temporal	
c. Criterio de inclusión, exclusión	
d. Consentimiento informado (en lo pertinente)	
b) Método	
a. Tipo de investigación	
b. Tecnología	
c. Diseño procedimental	
d. Análisis estadístico	
9. Cronograma y presupuesto	
10. Literatura citada	
11. Anexos	

Fuente. Adaptado de M. Rojas, 2015, *Tesis de grado: Perfil académico del asesor* (p.3).

3. Tesis de grado: El asesor debe haber aprobado la sustentación de, por lo menos, una tesis, en la que se evidencie su dominio y manejo de conocimientos en la investigación científica.
4. Artículos científicos: Se debe haber publicado por lo menos 2 artículos científicos en revistas indizadas con gran reconocimiento.
5. Pensamiento complejo: Se hace referencia a la gestión del conocimiento, creatividad e innovación que se realiza a través de la integración de la dimensión disciplinar, pluridisciplinar y transdisciplinar.

De la misma manera en que se exige que el asesor posea ciertas competencias, también es importante que el asesorado tenga dominio de la redacción científica, los conocimientos del tema que desarrollará en su tesis y las nociones básicas de la metodología que aplicará en su investigación. De lo contrario, se presentarán muchos obstáculos en la realimentación y el proceso de la elaboración de tesis será más lento. No obstante, se considera que los conocimientos carecen de valor si no se realiza el proceso de transferencia correspondiente. Al respecto, Bransford, Brown y Cocking (citados en Garello y Rinaudo, 2013) sostienen que el requisito para que se realice la transferencia de conocimiento es a través de un aprendizaje significativo.

El presente estudio no se inclina totalmente hacia uno de los enfoques presentados; sin embargo, considerará, para su sustento teórico, el enfoque psicológico, comunicativo y pedagógico, pues estos contribuyen a las dimensiones planteadas por nuestro principal referente teórico: El triángulo de la realimentación (Yang y Carless, 2013). El enfoque del conocimiento no se tomará en cuenta para este estudio, pues podría verse influenciado por factores externos a la realimentación propiamente dicha.

2.3. Conceptos de las dimensiones y categorías del estudio

A continuación, se presentan la categoría central, las dimensiones de la categoría central y las categorías secundarias, que se derivan de las dimensiones. Siendo así, la categoría central representada en la realimentación. Las dimensiones son representadas en las dimensiones cognitiva, social- afectiva y

estructural. Finalmente, las categorías secundarias están conformadas por la autorregulación, el compromiso, la confianza, la capacidad de respuesta, la dinámica de trabajo y los recursos (ver figura 4). Todas las presentadas son consideradas para el presente estudio y sirven de base para el análisis.

La realimentación

Se define como una interacción libre y basada en la confianza, en la que se comparten diversas interpretaciones, se negocian significados y se clarifican expectativas. Para ello, el docente debe establecer un contexto adecuado, precedido por un ambiente estimulante e interactivo. Asimismo, se deben adaptar los comentarios a las necesidades del estudiante, y recurrir a diversas fuentes y modalidades de diálogo (Carless, 2012).

❖ Dimensión Cognitiva

Esta dimensión también es llamada *el contenido de la realimentación*, ya que se considera que el desarrollo de los atributos cognitivos del tesista conforma el cuerpo principal de la realimentación. Es importante mencionar que la palabra contenido no hace referencia a la temática que se trata en el proceso de realimentación, sino a la promoción de dos aspectos fundamentales que corresponden al desarrollo cognitivo del tesista: la autorregulación y el compromiso. Ambos se complementan y conforman el objetivo principal de la realimentación (Yang y Carless, 2013).

- Autorregulación:

Se refiere a la capacidad de promover el control y gestión del aprendizaje del tesista para concluir su tesis. Para ello, es necesario fijar objetivos claros, reflexionar sobre el aprendizaje, fomentar la consciencia del desempeño actual y lo esperado, utilizar la realimentación de una manera eficaz y aumentar la capacidad de autorregulación (Morales, 2018).

- Compromiso

Se refiere a la promoción del compromiso con la elaboración de la tesis y sus dificultades. Este compromiso implica el interés y la voluntad para realizar esfuerzos necesarios con el fin de avanzar la tesis y solucionar problemas. Para ello es importante reconocer fortalezas y debilidades, ver los obstáculos como oportunidades, recibir felicitaciones, tener altas expectativas, mejorar los niveles de autoeficacia y desarrollar estrategias de aprendizaje (Nicol, 2007).

❖ Dimensión Social – afectiva

Esta dimensión es, también, llamada *la negociación social e interpersonal en la realimentación*. Esta se enfoca, básicamente, en la creación de una atmósfera de confianza en la relación asesor-tesista, y en el manejo de emociones y conductas para emitir respuestas (Yang y Carless, 2013).

- Confianza

La confianza en la realimentación se define como la disposición de ser vulnerable al otro basado en la creencia de que “el otro” es abierto, confiable, honesto, benevolente y competente. Esta categoría secundaria hace referencia a las habilidades interpersonales y estrategias que utiliza el asesor de tesis en la realimentación para generar una atmósfera de confianza en su relación con el tesista (Carless, 2012).

- Capacidad de respuesta

Hace referencia a cómo el asesor responde a las preguntas o comentarios del tesista. Es decir, si genera condiciones adecuadas y desarrolla habilidades conductivas para la aplicación de la realimentación. Un claro ejemplo de ello es el uso adecuado del lenguaje en la realimentación. Este impacta en la manera cómo se escuchan e interpretan los mensajes. Para ello, se debe tomar cuenta el tono de voz y el lenguaje no verbal. Otra manera de dar respuesta, puede ser a través del orden de los mensajes. Esta podría ser una estrategia del docente para mantener las emociones positivas en el tesista, a pesar de identificar errores que deban ser corregidos (Molloy et al, 2013).

❖ Dimensión Estructural

Esta dimensión es conocida como *la organización y manejo de la realimentación*. Se enfoca en la gestión de la realimentación, es decir, en la dinámica para impartir la realimentación y los recursos utilizados para realimentar (Yang y Carless, 2013). Es importante mencionar que esta dimensión abarca, también, las políticas institucionales, sin embargo, no se ha considerado este aspecto, ya que el presente estudio solo se enfoca en la realimentación del asesor de tesis.

- La dinámica

Se trata de la organización de la realimentación. En otras palabras, es la forma de trabajo que el asesor desarrolla con el tesista en el proceso de realimentación. En esta dinámica, se podrá observar el manejo de los tiempos, la secuencia, la flexibilidad, la planificación, el orden, entre otros (Yang y Carless, 2013).

- Recursos

Se refiere al uso de recursos utilizados para realimentar. Por ejemplo, algunos profesores utilizan guías de preguntas o cronogramas con objetivos específicos, toman notas, hacen uso de la tecnología y fuentes de información, etc. Estos recursos son muy importantes, ya que brindan apoyo, tanto al tesista como al asesor, para llevar con éxito el proceso de realimentación (Yang y Carless, 2013).

En la siguiente figura, se aprecia la categoría central, las dimensiones de la categoría central y las categorías secundarias descritas en este apartado.

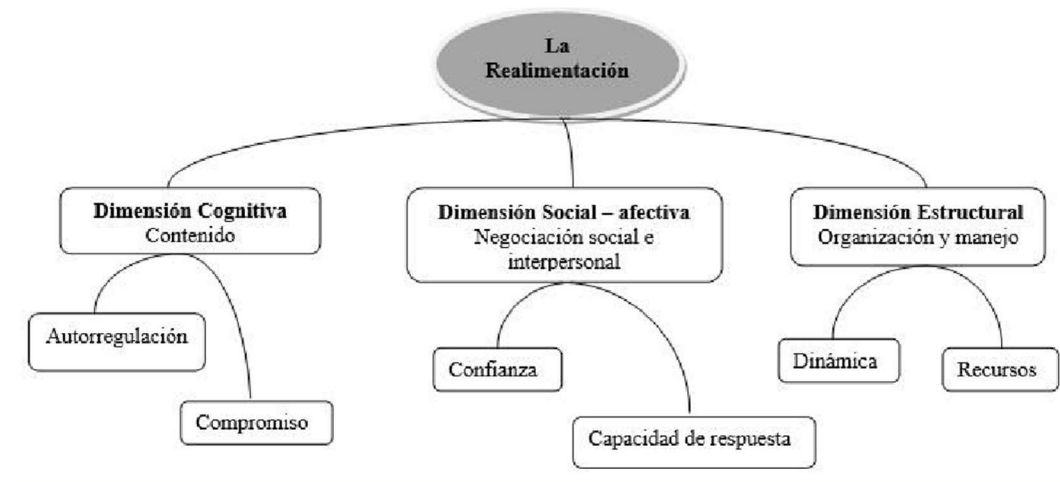


Figura 4. Conceptos de las dimensiones y categorías del estudio
Fuente: Elaboración propia. Adaptado de M. Yang y D. Carless, 2013, *The feedback triangle* (p.287).

Capítulo III: Marco Metodológico

La presente investigación se sitúa dentro del paradigma interpretativo, el mismo que centra su análisis en los significados de las acciones humanas, motivaciones, creencias y la vida social (González, 2003). En este amplio marco, el estudio asume el enfoque cualitativo, puesto que supone un proceso de interacción entre la investigadora y los informantes, en el cual se describen, analizan e interpretan las palabras de las personas y sus comportamientos observables, como datos primarios, dentro de un contexto de la realidad (Marshall y Rossman, 1999).

El diseño es de tipo fenomenológico, ya que se enfoca en las vivencias individuales y subjetivas de los informantes, y en la búsqueda de posibles significados (Creswell, 2013). Asimismo, supone una valoración e intento por descubrir la perspectiva y los registros de los informantes sobre sus propias experiencias (Marshall y Rossman, 1999).

De manera complementaria, se considera un diseño hermenéutico, porque se busca comprender los textos a partir de la interpretación intencional y contextual (Baeza, 2002).

3.1. Informantes

Los informantes fueron tesisistas de posgrado de universidades de Lima que ejercen la docencia universitaria. Se ubicó a los informantes través de referidos, quienes fueron brindados por profesionales en el campo académico universitario. Finalmente, solo se contactó a 7 informantes que cumplieron con los criterios de inclusión propuestos en este estudio. A continuación, se presentarán los criterios de inclusión y exclusión determinados para la presente investigación:

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none">- Tesisistas de posgrado de universidades de Lima- Tesisistas que estén cursando el tercer o cuarto ciclo de estudios de posgrado- Tesisistas que cuenten con un asesor permanente brindado por la universidad donde cursan sus estudios de posgrado- Tesisistas que se dediquen a la docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none">- Tesisistas que no deseen participar- Tesisistas que no asisten regularmente a sus asesorías.- Tesisistas que son asesorados fuera de la universidad.

Fuente: elaboración propia

Para este estudio, se utilizaron muestras “homogéneas” y de “conveniencia” (Collins et al, 2008). Por un lado, son homogéneas porque se

escogió a un grupo de tesistas que cursan estudios de posgrado en universidades de Lima y que se dedican a la docencia universitaria. En este sentido, se considera que la muestra seleccionada permite asegurar cierta homogeneidad basada en los criterios de inclusión más no en los datos de los informantes. Por otro lado, se considera que la muestra es conveniente porque se tuvo la posibilidad de acceder a este grupo de tesistas.

El criterio para escoger a los informantes se basó en la posibilidad de obtener información valiosa sobre la realimentación del asesor de tesis de posgrado, puesto que los informantes se dedican a la docencia universitaria y tienen mayores herramientas para emitir un juicio valorativo sobre la realimentación que recibieron.

Respecto a los datos personales de los informantes, tanto sus nombres como la institución de procedencia se mantiene en estricto anonimato. En el siguiente cuadro, se presentan los datos de los informantes que corresponden a edad, sexo y estudios de posgrado.

Tabla 3. *Datos de los informantes*

Participantes	Edad	Sexo	Estudios de posgrado
Participante 1	28	masculino	Maestría en Educación
Participante 2	31	femenino	Maestría en Educación
Participante 3	41	masculino	Maestría en Educación
Participante 4	36	femenino	Maestría en Educación
Participante 5	31	femenino	Maestría en Educación
Participante 6	32	masculino	Maestría en Literatura
Participante 7	26	femenino	Maestría en Lingüística

Fuente: elaboración propia

3.2. Identificación de la categoría central, dimensiones y categorías secundarias

A continuación, se presenta la categoría central, las dimensiones y las categorías secundarias que parten de la teoría revisada y que han sido definidas en el capítulo anterior.

Tabla 4. *Categoría central, dimensiones y categorías secundarias de la realimentación*

Categoría central	Dimensiones	Categorías secundarias
1. La Realimentación	1.1. Dimensión Cognitiva	1.1.1. Autorregulación
		1.1.2. Compromiso
	1.2. Dimensión Social - Afectiva	1.2.1. Confianza
		1.2.2. Capacidad de respuesta
	1.3. Dimensión Estructural	1.3.1. Dinámica
		1.3.2. Recursos

Fuente: elaboración propia

3.3. Instrumento de recolección de datos

Para la obtención de información sobre la realimentación, se realizó una entrevista semiestructurada de 14 preguntas. Para la elaboración de este instrumento, se tomó como referencia El Triángulo de la Realimentación de Yang & Carless (2013) y la literatura revisada en la presente investigación. Asimismo, este instrumento ha sido sometido a una validación de siete expertos, quienes dieron su conformidad para la aplicación de la entrevista. Estos expertos cumplen con ciertas características que avalan su profesionalismo y experiencia en el campo de la educación superior a nivel nacional e internacional. Se realizó un cuadro con la información del perfil profesional de los siete jueces que participaron en la evaluación del presente instrumento (ver anexo 4).

Respecto del registro de la información obtenida, todas las entrevistas fueron registradas mediante la utilización de una grabadora de audio digital en formato MP3 con conector USB para transportar los audios a una computadora.

Por otra parte, se elaboró una matriz para la elaboración del instrumento, en la que se menciona la categoría central, las dimensiones y las preguntas de la entrevista. La información se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Matriz de elaboración del instrumento inicial*

Categoría central	Dimensiones	Preguntas
Realimentación	Dimensión Cognitiva	1. ¿Qué acciones tomas para el progreso de tu tesis?
		2. ¿Cuáles son las mayores fortalezas que reconoces en tu asesor?
		3. ¿Cuáles son las mayores debilidades que reconoces en tu asesor?
		4. ¿Qué esperarías de tu asesor?
		5. ¿Cómo valoras tu preparación académica previa a la elaboración de tu tesis?
		6. Específicamente, ¿cómo valoras tus conocimientos en el tema o campo de interés de tu tesis?
		7. ¿Cuáles consideras que son tus mayores habilidades para la investigación que demanda tu tesis?
		8. ¿Qué haces días previos a tu próxima asesoría de tesis?
		9. ¿Cómo caracterizarías la modalidad de apoyo académico que te brinda el asesor?, ¿Qué aspectos destacarías?
	Dimensión Social-afectiva	10. ¿Qué tipo de relación académica se ha creado con tu asesor de tesis?
		11. ¿Cómo te sientes en la relación con tu asesor de tesis?
	Dimensión Estructural	12. ¿Cómo está organizada la modalidad de la asesoría de tesis en el marco curricular de la facultad de posgrado de tu universidad?
		13. ¿Cuál es la dinámica que lleva a cabo tu asesor antes, durante y después de la asesoría?
		14. ¿Cuál es tu opinión sobre esta dinámica?

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 5, las 14 preguntas fueron elaboradas en función a las dimensiones presentadas. Sin embargo, en el transcurso de la investigación, se decidió tomar en cuenta solo las respuestas de 8 preguntas, ya que se considera que estas aportan información significativa sobre la realimentación propiamente dicha y se ajustan a los objetivos planteados en el presente estudio. A continuación, se presenta la información detallada en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Matriz de elaboración del instrumento final*

Categoría central	Dimensiones	Preguntas
Realimentación	Dimensión Cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué acciones tomas para el progreso de tu tesis? 2. ¿Cuáles son las mayores fortalezas que reconoces en tu asesor? 3. ¿Cuáles son las mayores debilidades que reconoces en tu asesor?
	Dimensión Social-afectiva	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Qué tipo de relación académica se ha creado con tu asesor de tesis? 5. ¿Cómo te sientes en la relación con tu asesor de tesis?
	Dimensión Estructural	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Cómo caracterizarías la modalidad de apoyo académico que te brinda el asesor?, ¿Qué aspectos destacarías? 7. ¿Cuál es la dinámica que lleva a cabo tu asesor antes, durante y después de la asesoría? 8. ¿Cuál es tu opinión sobre esta dinámica?

Fuente: elaboración propia

3.4. Procedimiento de la investigación

Para la ejecución de este estudio, se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

Etapa I: Se captó a los informantes por medio de referidos. Se contactó con ellos vía correo electrónico y llamada telefónica.

Etapa II: Se aplicó la entrevista semiestructurada para obtener información sobre la realimentación del asesor de tesis de posgrado. La entrevista se llevó a cabo fuera de la institución donde los tesisistas cursan sus estudios de posgrado.

Etapa III: Se realizó la transcripción de las entrevistas, luego, se organizó la información y se codificaron los datos para, posteriormente, organizarlos de acuerdo con las categorías secundarias de la realimentación. Asimismo, se establecieron relaciones entre los códigos emergentes.

Etapa IV: Se describieron los datos y se contrastaron con la teoría. Posteriormente, se hizo la interpretación de los hallazgos en relación a la interacción de las tres dimensiones presentadas.

Etapa V: Se presentaron las conclusiones en base a los objetivos del estudio. Asimismo, se señalaron algunas recomendaciones y se sugirieron algunas preguntas que se desprenden de los resultados obtenidos para futuras investigaciones.

3.5. Procesamiento de los datos

Para el procesamiento de la información, se hizo una transcripción detallada de las entrevistas, luego, se leyeron cuidadosamente y se realizó una clasificación, por colores, de los extractos de las entrevistas en función a las categorías secundarias. (Anexo 7). Posteriormente, se analizaron las respuestas y se asignaron diferentes códigos.

En el proceso de codificación, según Gibbs (2012), es conveniente extraer de los datos lo que está sucediendo y no interponer una interpretación basada en las teorías preexistentes. En ese sentido, por las condiciones de este estudio, se ha considerado oportuno utilizar la codificación axial y abierta, ya

que los códigos parten de una categoría establecida y, a la vez, emergen de la data (Braun y Clarke, 2013).

Asimismo, se realizó un análisis temático, pues se busca trabajar analíticamente por temas desde la perspectiva del entrevistado. Así pues, se estableció una relación entre los códigos que surgen de la teoría y los que emergen de los datos con la finalidad de definir temas que relacionen los hallazgos y respondan a las preguntas de investigación.

De esta manera, se presentan categorías que se relacionan con uno o dos códigos y otras con más de dos. A continuación, se muestran dos ejemplos que evidencian lo mencionado. El color amarillo representa la categoría y el lila señala una categoría transversal, por su significancia en el estudio.

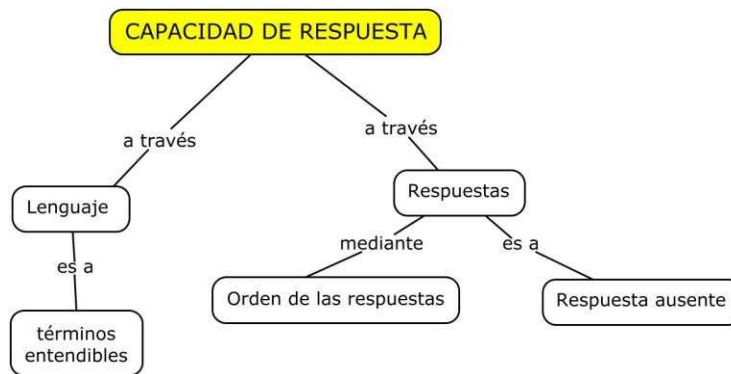


Figura 5. Categoría relacionada con dos códigos

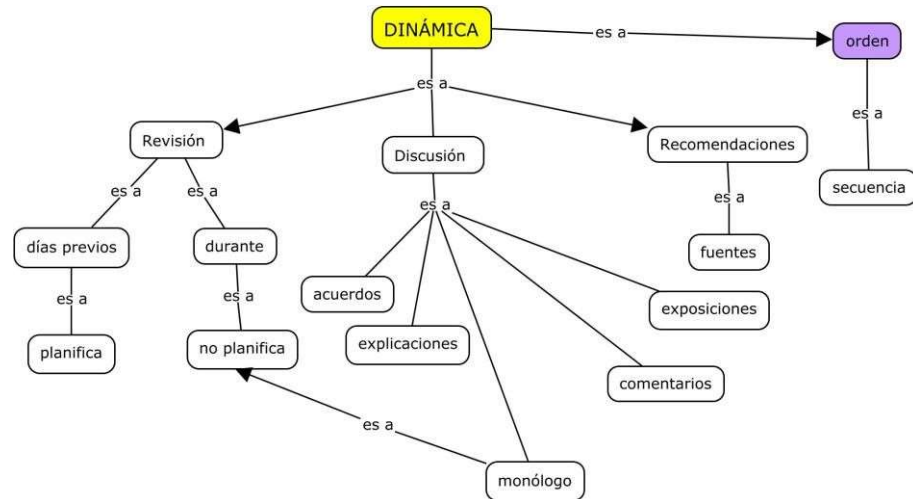


Figura 6. Categoría relacionada con más de dos códigos

Se finaliza el proceso en la contrastación de los hallazgos con la teoría presentada.

3.6. Criterios de rigor y validez

Con el pasar del tiempo, se le ha debatido, ampliamente, la calidad de las investigaciones cualitativas (Noreña et al, 2012). Esto ha generado que se establezcan ciertos parámetros que garanticen un estudio adecuado y significativo. A continuación, se presenta una tabla con los criterios de rigor y los procedimientos realizados en la presente investigación:

Tabla 7. *Criterios de rigor*

Criterio y definición	Procedimiento	Realizado
<u>Credibilidad:</u>		
Evidencia las experiencias humanas tal como son percibidas por los informantes.	Los participantes reconocen los resultados como verdaderos	✓
El investigador evita conjeturar a priori sobre la realidad estudiada.	Participación profunda de parte del investigador	✓
<u>Transferibilidad:</u>		
Los resultados son transferibles a otros contextos, no generalizables	Se describe detalladamente el contexto de estudio y los participantes	✓
	Recogida exhaustiva de los datos	✓
<u>Dependencia:</u>		
La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos	Evaluador externo	✓
	Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos	✓
No es posible la replicabilidad exacta del estudio	Reflexividad del investigador	✓
<u>Confirmabilidad:</u>		
Permite conocer los alcances y limitaciones del investigador en el trabajo de campo	Transcripciones textuales de las entrevistas	✓
	Contrastación de los resultados con la literatura existente	✓
Los resultados de la investigación garantizan la veracidad de las descripciones de los participantes	Revisión de hallazgos por otros investigadores	✓
	Descripción de limitaciones y alcances del investigador	✓

Fuente: Adaptado de Guba y Lincoln, 1989, *Fourth generation evaluation*.

Para el proceso de validación, se elaboró una plantilla de valoración de códigos y categorías, que fue aprobada por tres profesionales conocedores de la investigación cualitativa. Según Campbell, Quincy, Jordan y Pedersen (2013), es recomendable tomar el 10% de las entrevistas para validar los códigos. Por ello, para realizar esta validación, se eligió aleatoriamente una entrevista de las siete que forman parte del estudio. En el anexo 5, se puede observar la plantilla de valoración con los códigos correspondientes y su validación. Asimismo, en el anexo 6, se describe la categoría central, las dimensiones, las categorías secundarias y los códigos más resaltantes.

3.7. Características del investigador

La investigadora es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Además, cuenta con un diplomado de posgrado en investigación científica de la Universidad San Martín de Porres. Actualmente, se desempeña como coordinadora y profesora del programa de español para extranjeros en la escuela Lima *Spanish*. Asimismo, es profesora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Para la elaboración del presente estudio, no existió ningún conflicto de intereses, ya que ni la investigadora ni las instituciones con las que mantiene relación se han visto involucradas, puesto que no fueron objetos de este estudio. Además, los informantes no guardaban ningún tipo de relación con la

investigadora, ya que fueron seleccionados a través de terceros y se tuvo en cuenta los criterios de inclusión establecidos para la presente investigación.

3.8. Aspectos éticos relativos a los sujetos humanos

El presente estudio cumple con las condiciones propuestas por El Comité Institucional de Ética para humanos (CIEI), el cual busca proteger los derechos, el bienestar y la seguridad de los informantes en la investigación.

La presente investigación se basa en el consentimiento libre, consciente y reflexivo de los informantes. Por ello, se asume toda responsabilidad de explicar detalladamente los términos y condiciones de la investigación. De esta manera, los informantes tienen en claro la finalidad y la manera en cómo se realizará su divulgación. Asimismo, mediante una hoja informativa, se solicitó el permiso respectivo a cada informante para iniciar la investigación y hacer uso del instrumento. Se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual se realizó de manera anónima y confidencial, asimismo, se guardó la información con códigos. La información obtenida se mantiene en estricta reserva por la investigadora y solo fue utilizada para fines de la investigación.

Por lo tanto, no existió ningún daño a los informantes. Por el contrario, estos fueron beneficiados con una infografía que contiene información del presente estudio y algunas recomendaciones para ofrecer una realimentación adecuada (anexo 8).

Capítulo IV: Resultados y discusión

La presentación de los resultados se ha organizado en función a las tres dimensiones de este estudio: La dimensión cognitiva, la dimensión social - afectiva y la dimensión estructural. Estas se desarrollan en forma de temas que se denominaron de la siguiente manera respectivamente: el contenido de la realimentación, la negociación social e interpersonal, y la organización y el manejo de la realimentación. Los temas son presentados y discutidos en la misma secuencia. El tratamiento de los resultados de cada tema está organizado en función a las categorías secundarias correspondientes, según se ha presentado en el marco teórico. Además, es importante mencionar que, en el análisis, surgió una categoría emergente de los datos, la cual es analizada y discutida oportunamente.

Asimismo, se elaboraron figuras que ilustran el análisis de los temas presentados. Para una mejor comprensión, se han empleado colores. El verde corresponde a las dimensiones, ya convertidas en temas. El celeste es para los temas secundarios (categorías secundarias). El amarillo es para los temas secundarios emergentes. El anaranjado y el blanco señalan los subtemas emergentes de los datos; el anaranjado resalta los subtemas que han cobrado importancia en el transcurso de este estudio. El rosado corresponde a los que se han convertido en subtemas transversales de la investigación.

Posteriormente, se realiza un análisis de la interacción de los temas de este estudio (dimensiones) con el fin de conectar ideas que ayuden a comprender mejor la realimentación.

Se concluye este capítulo, mencionando algunas limitaciones que se presentaron en el transcurso del estudio.

El contenido de la realimentación

El contenido de la realimentación refiere a la dimensión cognitiva, la cual se expresa en dos categorías secundarias: la autorregulación y el compromiso.

Según los hallazgos encontrados, la promoción de la autorregulación se presenta en la realimentación a través del establecimiento de objetivos, el diálogo y la reflexión, la calidad de la información brindada, y las herramientas para el aprendizaje. En el desarrollo de cada uno de estos aspectos, se observa que todos guardan cierta relación orientada a la solución de problemas.

En primer lugar, se evidencia que el asesor propone objetivos claros y específicos para cada sesión, los cuales deben cumplirse en el tiempo programado. Esto genera aceptación en el tesista, puesto que tiene claras las metas que debe alcanzar; sin embargo, se percibe cierta tensión, ya que, a la vez, se siente presionado por cumplir los objetivos en determinados plazos. “La profesora es exigente con lo que quiere ¿no?, con lo que quiere lograr con el alumno, en este caso, conmigo” (informante 6). En este sentido, Jiménez (2015), señala que es importante aclarar los objetivos con el estudiante, ya que esto permitirá hacer una mejor evaluación en la realimentación.

En segundo lugar, la promoción del diálogo y reflexión, a través de preguntas, fomenta que el tesista investigue más sobre el tema y produzca nuevas ideas que aporten a su investigación. Es importante mencionar que el asesor no dice de

manera directa cómo el tesista debe trabajar cierto tema, por el contrario, brinda oportunidades, mediante palabras claves y preguntas, para que el tesista haga propuestas, replantee información, formule preguntas y comprenda mejor los temas. De esta manera, el tesista construye su propio conocimiento en bien de su investigación.

Por ejemplo, me preguntaba: ¿por qué estás utilizando este término?, ¿qué tipo de investigación crees que se va utilizar?, ¿por qué crees tú que es esa investigación y no la otra?”, etc. Esa interpelación, a mí, me lleva a buscar información para poder sustentar. Creo que esa es la característica más fuerte de él, pues te genera ideas, o sea, no te las da, por el contrario, te ayuda a que tú mismo te las generes (informante 1).

Este abanico de posibilidades que brinda el asesor promueve el interés en el descubrimiento de nuevas ideas para, luego, generar un análisis que lo oriente en la resolución de problemas. “Él suelta ideas, palabras bastante claves que despiertan mi interés por saber qué significan. Después, buscando *papers* puedo entender más el tema, entonces, él es un buen guía” (informante 1). Al respecto, Irene Izarra (2018) señala que el asesor debe orientar al tesista para adquirir ciertas habilidades que le permitan construir conocimientos, aflorar sus ideas y asumir la responsabilidad de defender su trabajo.

Debido a las preguntas realizadas por el asesor, no era necesario que este precise los errores que se presentaban en la tesis, ya que el propio tesista lo

descubría por su cuenta cuando respondía dichas las preguntas. “Me preguntaba ¿por qué llegas a este punto?, ¿qué es lo que quieres investigar?, ¿cómo crees que podrías investigarlo? Entonces, esas preguntas son las que me llevan a cuestionar mi proceso de investigación y me ayudan a reflexionar” (informante 1).

Sin embargo, en otros casos, el asesor era más directo en cuanto a los cambios que debía realizar el tesista. “a través de preguntas, abría un poco la reflexión de lo que tenía que hacer y, en otros casos, sí era directa en decir “esto no debe estar así”, “mejor ponlo de esta forma” como para que yo tenga que realizarlo y luego ella lo validaba” (informante 3). Al respecto, para David Nicol (2007) una de las dos dimensiones de la realimentación es la autorregulación y el compromiso. Estas consisten en el uso de estrategias para que el estudiante pueda hacerse responsable de su propio aprendizaje, lo cual involucra la resolución de problemas y el compromiso que asume el tesista con su investigación. En relación a esto último, Yang y Carless (2013) comentan que el principal objetivo de la dimensión cognitiva es que el estudiante regule su aprendizaje mediante una serie de metas propuestas para propiciar la integración de significados y relacionarlos con el único propósito de encontrar soluciones.

En tercer lugar, la calidad de la información brindada en la realimentación fue muy útil para el progreso de la tesis, ya que los cambios fueron positivos y sirvieron de mucha ayuda para su mejoramiento y avance. “Yo creo que sí ha influido de manera positiva, porque veía que, con sus comentarios, de hecho, sí

mejoraba, mejoraba los avances o los resultados que yo le iba presentado a él, o sea, sí ha influido de forma positiva” (informante 7).

La precisión en la información que el asesor aportaba sobre ciertos conceptos o ideas específicas era muy útil para orientar al tesista en el descubrimiento de conocimiento que le permita mejorar y analizar la tesis. “En cuanto al tema, me ayudaba a poder precisar más, que no se vuelva muy general y que pueda ser más concreto. Me ayudaba porque recordaba y sabía, con mayor exactitud que yo, cuál era el siguiente paso” (informante 3).

En otros casos, las explicaciones brindadas eran ambiguas. Además, el asesor se mostraba inseguro y hasta desorientado. Ante esta situación, los tesistas recurren a otros profesores para resolver sus dudas y notan una gran diferencia, pues la explicación que reciben es más clara.

Por ejemplo, para la parte de estadística, ahí sí está perdida. Se le nota y nos lo ha demostrado, tanto en clase como a mí personalmente, que no sabe lo que está hablado, porque yo, luego, le pregunto a otra profesora y la manera en que me lo explica es entendible. En cambio, ella no (informante 4).

Al respecto, Ochoa y Cueva (2017) señalan que es importante que los comentarios que brinda el asesor de tesis no sean ambiguos, al contrario, deben ser comentarios claramente entendibles para que el tesista pueda trabajar en la

superación y no sentirse castigado por sus errores. Esta situación genera una falta de confianza en el asesor y produce inestabilidad, ya que las contradicciones del asesor generan la pérdida de la credibilidad ante el asesorado. Además, el tesista compara las respuestas de su asesor con las de otros docentes expertos en la materia y notan la diferencia en la calidad de información que ambos brindan.

Creo que más pesan los conocimientos que ella tiene, y, como te puse en el ejemplo del caso que me ocurrió, ya de por sí se llega a una inestabilidad y ya no es la misma confianza como para poder aceptar una recomendación que ella me realice, porque puedo pensar de por sí que está mal, ¿no?, porque ya ha sucedido antes (informante 2).

En otros hallazgos encontrados, se mencionó que los asesores brindan información sobre determinada parte del trabajo o corrigen algunos aspectos de la tesis, sin embargo, los alcances impartidos por el asesor son corregidos por otros docentes. Es decir, ocurre lo que se podría llamar *la corrección de la corrección*.

Por ejemplo, ella me dio una orientación y hubo una presentación, entonces, esa corrección que ella me dio yo la puse en mi *ppt* y otras asesoras de la maestría me lo corrigieron. Entonces, yo quedé en el aire, porque si, supuestamente, el aporte que me dio mi asesora debería ser lo correcto y otras asesoras me dicen que no está bien, entonces, ya de por sí, estoy dudando de la capacidad y de los conocimientos que tiene mi asesora (informante 2).

Además, algunos informantes percibieron cierta distracción en las correcciones realizadas por su asesor, debido a la existencia de contradicciones en sus anotaciones.

Que ella se enfoque más y que también, por ejemplo, lleve cuenta de lo que estamos avanzando, porque, muchas veces, me ha corregido algo que ya me había corregido la otra vez o que se supone ya había leído la otra vez y esta vez recién lo cambia. O sea, ella misma no tiene una organización para ayudarme, ¿no? (informante 4).

Asimismo, ciertos informantes señalaron que, en algunos casos, los asesores no brindaban la información necesaria para que el investigador avance su tesis. Se mencionó que el asesor solo se limitaba a comunicar que el trabajo debía ser modificado o, simplemente, manifestaba que todo el trabajo estaba bien, sin embargo, no se realimentaba en base a un sustento. “Creo que su respuesta no tiene más explicación. Como te digo, ella nunca me ha dado una realimentación, para ella todo estaba *ok*, no tenía nada que corregir nunca” (informante 5).

Por último, en otros casos, el asesor solo señalaba los errores, más no brindaba las explicaciones necesarias para enmendarlos. Solo se limita a corregir, pero no explica, de manera lógica, por qué está mal y qué debería hacer el tesista para mejorar su trabajo. Solo hace recomendaciones muy generales como leer la guía propuesta por la universidad o buscar información en otras fuentes para mejorar,

pero no hace una aclaración detallada para que el tesista pueda identificar su error y reflexione sobre ello. Para Contreras (2014), la calidad de la realimentación se evidencia en su grado de especificidad o detalle. Además, agrega que la realimentación debe ser estructurada, detallada y que contenga información específica sobre lo que está bien y lo que está mal. Lamentablemente, la falta de claridad y detalle en la realimentación puede generar mucho malestar en el tesista, tal como lo evidencia el siguiente testimonio:

Yo no voy a una asesoría para que mi profesora, pues, me diga: “te está faltando, lee la guía”, sino para que me la explique o por lo menos me diga, digo yo, una orientación, aunque sea una breve explicación, que es en sí en lo que me estoy equivocando, no que me diga: “ayúdate o apóyate de tu guía” (informante 2).

En cuanto a lo mencionado anteriormente, Revilla (2017) señala que es importante ofrecer al estudiante todas las herramientas teóricas y metodológicas para su investigación y generar espacios para poner en práctica sus habilidades.

Creo que no es nada didáctico que tu profesora te diga: “fíjate, ayúdate, apóyate de la guía que te da la universidad” en vez de que ella lo haga. Yo, como profesora, no diría eso a mi alumno. “Oye, lee el libro que la explicación que yo te he dado está allí” ¡es ilógico! (informante 2)

En cuarto lugar, las herramientas para el aprendizaje que brindó el asesor en la realimentación fueron significativas para fomentar la autorregulación. Los tesisistas informaron que el asesor les brindó modelos y fuentes para encaminar sus tesis. Además, les ayudó a descubrir nuevos aspectos y profundizó algunos temas. Estas herramientas ayudaron al investigador para analizar la tesis y enmendar sus errores. “Como te mencioné la mayoría de las veces, la profesora corrige, me indica una lectura que me va a ayudar a salvar esos detalles” (informante 6)

Además, revisa la tesis con minuciosidad, hace comentarios precisos y sugiere artículos relacionados al tema que se debe trabajar. En este sentido, Del Castillo (2007) sostiene que el asesor debe brindar herramientas metodológicas y fuentes que sirvan como recursos para enriquecer la investigación.

Cada vez que entrego avances, la asesora me los devuelve con anotaciones muy precisas y cuando de repente no he considerado alguna fuente o algún artículo, ella misma me los provee. Entonces, no solamente me dice busca, sino que, prácticamente casi en un 90% de los casos, me provee la fuente o el artículo que necesito leer para completar o mejorar la sección que ella me ha señalado. Entonces, por esa parte, yo diría que es una buena fuente de apoyo para la elaboración de la tesis (informante 6).

En otros casos, algunos informantes manifestaron que, ante una dificultad, tuvieron que recurrir a las técnicas de autorregulación aprendidas en su trayectoria

académica previa. Así pues, optaron por buscar nuevas fuentes de información, analizaron sus errores, se cuestionaron y reflexionaron con el fin de identificar el problema y resolverlo de la mejor manera. Muchas de estas acciones se realizaron porque no se contaba con el apoyo del asesor.

Yo misma iba viendo mi marco teórico y luego iba viendo mis instrumentos. Me daba cuenta que había vacíos, ¿no?. De repente no era el verbo que debía usar en el objetivo o no era la pregunta el problema, o sea, me daba cuenta por cómo iba formulando, cómo iba avanzando yo misma y, luego, consultando con otra persona, pues claro, ahí estaba, ¿no?, ellos también se daban cuenta. Cuando iba donde la asesora, para ella todo estaba bien (informante 4).

Otra medida de apoyo a la cual recurrieron los informantes fueron las asesorías externas, es decir, buscaron a otros expertos, amigos, compañeros u otros docentes con experiencia en investigación para resolver sus dudas, analizar su tesis y mejorarla.

Bueno, algunas veces he recurrido a la información que yo he tenido, que yo he recopilado, otras veces a la opinión de otras personas, porque algunas veces necesitaba de un especialista para que me ayudara. Entonces, uno de los medios es la información que ya tenía, otro de los medios era otras personas, ¿no?, la opinión de especialistas. (informante 5).

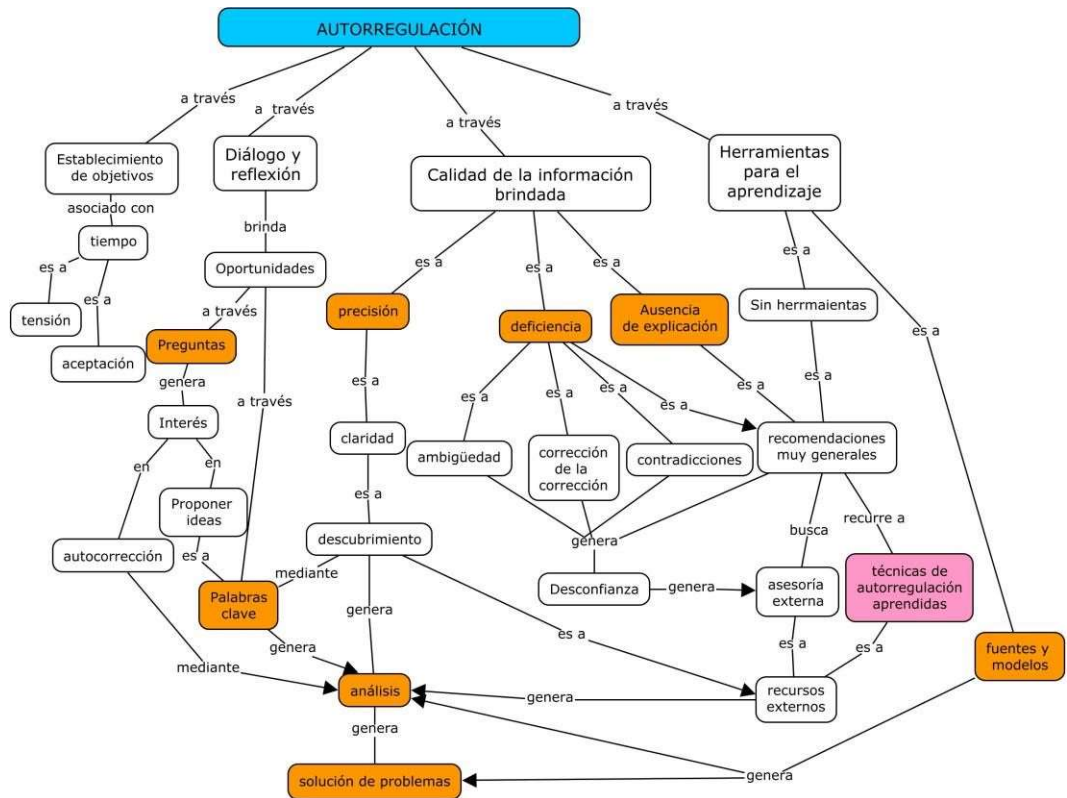


Figura 7. Relaciones encontradas a partir del tema autorregulación
Fuente: Elaboración propia

El tema llamado compromiso se desarrolla, en la realimentación, a través de la planificación de la realimentación. Los informantes mencionaron que el asesor se anticipa a realizar las anotaciones de manera oportuna, lo cual genera grandes expectativas en el tesista y deseos por hacer una corrección inmediata. Esto motiva al investigador a seguir avanzando. “Me invita a ejecutar, en el momento, esas correcciones porque ella ya las tiene listas y están señaladas en el material. Casi automáticamente ya quiero levantar esas observaciones para que el trabajo siga avanzando mejor” (informante 3).

Asimismo, el plan de trabajo establecido por el asesor generó un interés en la búsqueda de la información, lo cual ayudó a enriquecer la investigación. “Esa

misma dinámica es la que me motivó un poco a buscar más información y yo, incluso, a proveerle a la profesora algunos artículos que ella no había considerado antes, ¿no? y para ir enriqueciendo un poco más la tesis” (informante 6).

Sin embargo, no todas las asesorías tuvieron una planificación adecuada, lo cual generó molestia en el tesista. “No quiere decir que el asesor tiene que ser alguien que esté siempre detrás de ti, pero por lo menos las sesiones deberían tener un objetivo” (informante 5). Al respecto, Héctor (2012) señala que, muchas veces, los estudiantes no fracasan por falta de esfuerzo, sino por no tener una buena orientación por parte de su profesor.

Otra forma de evidenciar la promoción del compromiso es a través del trabajo colaborativo entre el asesor y el tesista. El asumir la responsabilidad de trabajar en una investigación, por ambas partes, genera compromiso con el aprendizaje y con la tesis. Este trabajo conjunto entre el asesor y el tesista podría contribuir al éxito de una investigación, tal como se presenta en el siguiente testimonio:

El hecho de que mi asesora me haya apoyado para pulir, desde un inicio, el proyecto, me ha ayudado bastante. De hecho, el proyecto ha sido ganador de un fondo de investigación. Entonces, el proyecto de tesis que estoy trabajando me parece que es un proyecto, debido a la ayuda que está dando la asesora, pionero en algunos temas (informante 6).

Esta dinámica de trabajo compartido promueve la participación, lo cual genera libertad, compromiso con el aprendizaje y responsabilidad (Galindo et al, 2015).

Finalmente, surge el tema emergente motivación. Al respecto, es interesante mencionar la investigación de Ormshaw (2007), quien presenta la función inspiracional de la realimentación. Esta hace referencia a las prácticas motivacionales que ejerce el docente para brindar seguridad al estudiante y afianzar su compromiso con el aprendizaje. En los hallazgos encontrados en este estudio, la motivación se presenta en todo momento; sin embargo, se hace más evidente en el incentivo a la participación en concursos de investigación.

El someterse a un concurso promueve la motivación y el compromiso para hacer una buena investigación, ya que, de por medio, existen beneficios económicos y un reconocimiento profesional. Además, para afianzar la seguridad y la confianza del tesista, la realimentación del asesor es determinante. Al respecto, Revilla y Sime (2012), mencionan que una de las funciones primordiales del asesor de tesis es alentar al tesista en su investigación con el propósito de generar conocimientos.

La asesora fue la que me animó a hacerlo, yo le comenté, le mencioné mi inquietud sobre ese programa, y me dijo que claro, que habría que pulir unos detalles y me dijo: “¡lo pulimos y organizamos bien los documentos, y lo presentamos!” (informante 6).

La negociación social e interpersonal de la realimentación

La negociación social e interpersonal de la realimentación hace referencia a la dimensión social-afectiva, la cual se expresa en dos categorías secundarias: la confianza y la capacidad de respuesta.

La confianza se evidencia de dos formas en la realimentación. Por un lado, el ambiente que se construye en la realimentación se ve influenciado por el trato que mantienen el asesor y el tesista. En algunos casos, se genera un ambiente de confianza, en el cual el tesista se siente libre de hacer preguntas y comentar su punto de vista frente a diferentes aspectos de su tesis. En muchas ocasiones, se mencionó que el trato era horizontal y eso hacía que el tesista se sienta cómodo, puesto que se sentía en confianza para resolver dudas y aclarar conceptos. En este sentido, Cisneros et al (2014), en su investigación titulada *Relaciones Horizontales en la educación universitaria uruguaya*, afirman que la horizontalidad favorece la participación activa del estudiante y del docente en la clase. Además, este ambiente de confianza brinda plena libertad para generar un diálogo fluido en la comunicación a través de preguntas, comentarios y exposición de puntos de vista.

Por momentos siento que es una relación bastante horizontal, no me siento subordinado ni intimidado, sino más bien el asesor ha logrado que construya una relación horizontal. Si bien es cierto, él es bastante mayor, pero puedo hablarle de manera lineal. Cuando tenemos

asesorías, conversamos mucho. Él formula preguntas, yo respondo, formulo yo mis preguntas y él me plantea situaciones en las que me permite reflexionar, entonces, en ese sentido, conversamos mucho (informante 1).

Algunos informantes mencionaron que el trato tan coloquial e informal que recibían por parte de su asesor de tesis les brindaba seguridad y confianza para realizar sus preguntas y desenvolverse sin miedos, ya que no se sentían juzgados ni tratados con autoridad.

Te quita un poco el miedo y hace que te desenvuelvas un poco más. Eso creo que es bastante positivo. Entonces, con mi asesor, yo he sentido un poco eso, ¿no?, que puedo decir lo que estaba pensando, no importa si lo que digo no tiene mucho sentido. Sentía que, por ejemplo, no me iba a juzgar o no me iba a decir que es una tontería. Entonces, en ese sentido, creo que la relación ha sido bastante buena (Informante 7).

Según Irene Izarra (2018), es necesario establecer un clima propicio, en el cual se desarrolle cierta confianza entre el asesor y el asesorado para compartir ideas, puntos de vista, preocupaciones y triunfos cada vez que se cumple con las metas. Al respecto, Revilla (2018) agrega que, si bien es cierto, el éxito de la tesis depende del tesista, mucho influye la asesoría que se recibe, pues este proceso dura más de un año, lo cual exige una relación de confianza, y comunicación

fluida entre el asesor y su asesorado. Sin embargo, para quienes no están acostumbrados a un trato horizontal, esto puede generar cierta incomodidad convertirse en un obstáculo para el desenvolvimiento del tesista.

Él es muy abierto, tenemos una relación bastante horizontal. No estoy acostumbrada a ese tipo de relaciones con los profesores porque en [...], el pregrado ha sido bastante diferente al postgrado en [...]. Los profesores en [...] suelen tener un trato muy directo, muy horizontal, es algo a lo que, incluso, no estoy acostumbrada y me cuesta un poco desenvolverme con los profesores (Informante 7).

Este testimonio evidencia que el trato que se desarrolla entre el asesor y el tesista tiene dos efectos opuestos, lo cual significa que los resultados dependerán, básicamente, de las necesidades particulares del tesista. Este resultado se relaciona mucho con una de las afirmaciones de Santa Cruz y Duran (2017), quienes sostienen que el asesor debe mostrar interés por conocer al tesista, ya que se pueden emplear ciertas estrategias que se adapten al perfil del tesista, lo cual afianza la confianza y la relación entre ambos.

Por otro lado, la comunicación es un factor muy importante que interviene en la confianza. Respecto a esto, algunos informantes manifestaron que no se sentían en confianza durante la realimentación, porque se evidenciaba una falta de empatía. En la comunicación con su asesor, este se mostraba autoritario y no se ponía en el lugar del tesista para comprender sus dificultades y apoyarlo. Por el

contrario, hacía reiteradas peticiones sobre lo que debía presentar el asesorado, sin tener en cuenta su comprensión y sin brindarle las herramientas necesarias para lograr los objetivos. Al respecto, Eraña (2009) sostiene que la empatía no solo es una cualidad de la comunicación, sino también fortalece la relación docente – estudiante.

No es muy amable, no demuestra mucha empatía conmigo. Por ejemplo, ella me dice:” tienes que buscar”, ya, yo busco, pero me dice: “tiene que haber”, “tiene que existir”, como si realmente existiera, o sea, ni ella misma sabe si existe lo que me está mandando a buscar y quiere que yo lo encuentre. Entonces, no me dice: “ah, pero entonces ve algo similar” o “¿por qué no buscas aquí?”, o “te recomiendo este libro”, ¿no? Nunca lo ha hecho (informante 4).

Además, se deja de lado aspectos externos que influyen en el progreso de la tesis, como la falta de experiencia del tesista. Es decir, existe una exigencia muy alta en comparación con lo que conoce el tesista. Este hallazgo concuerda con los resultados encontrados en la investigación de Ochoa y Cueva (2017), en la que se afirma que, en algunos casos, la sobre exigencia del asesor ha bloqueado al tesista. Esta situación, también, demuestra que no se está tomando importancia a las necesidades particulares del tesista.

Yo ya le he dicho que es la primera vez que hago una tesis, tengo que leer mucho, no sé dónde estoy, a veces, y ella me habla como si ya lo

supiera. Entonces, eso, empatía, un poquito más de guía, recomendación de libros. También, por ejemplo, le muestro un libro y no quiere, no quiere ese autor (informante 4).

En relación al testimonio presentado, Eraña (2009) sostiene que la empatía es una condición muy importante que debería tener todo docente, ya que es una manera de conectar con los estudiantes para entenderlos y trabajar como equipo hacia la misma meta.

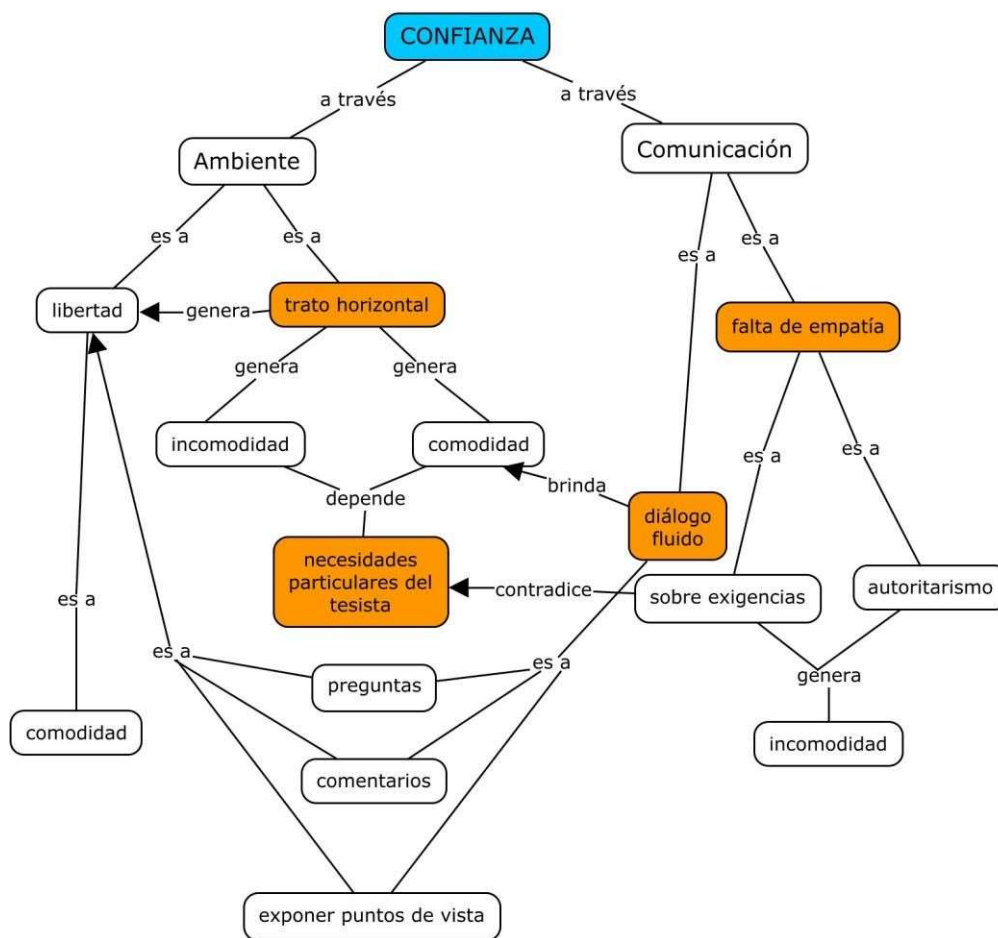


Figura 9. Relaciones encontradas a partir del tema confianza
Fuente: Elaboración propia

Otro tema importante es la capacidad de respuesta que se ofrece en la realimentación. Por un lado, el asesor emite sus respuestas con un lenguaje accesible. Los tesisas manifestaron sentirse más cómodos cuando su asesor realiza una explicación clara y con términos sencillos. “Creo que hace que tú entiendas las cosas de forma simple. Espera que tú puedas explicar algo, también, de esa forma sencilla, que quede claro, que sea transparente, creo que esa es una de sus mayores fortalezas” (informante 7). Este testimonio evidencia la perspectiva de Contreras (2014), quien señala que es importante que el estudiante pueda decodificar adecuadamente el mensaje otorgado por su profesor. Por lo tanto, la función del asesor no solo consiste en realimentar, sino también en poner especial atención en cómo los estudiantes interpretan la realimentación.

En muchos casos, los estudiantes no tenían conocimientos sólidos de lo que concierne a su tema o a la metodología de la investigación. Por ello, fue muy importante que el asesor maneje un lenguaje accesible.

No conozco nada de cualitativo, tampoco he hecho una tesis de licenciatura, entonces, para mí, la investigación era algo nuevo. El asesor me hablaba con términos muy sencillos (informante 1).

Al respecto, Sanabria (2016) sostiene que los conocimientos de un asesor no garantizan que este tenga una buena comunicación con el tesisas, ya que, si los conocimientos no se transmiten con claridad, estos carecen de valor. Asimismo, Revilla (2017), cometa que el asesor debe expresarse con claridad. Esto generará

confianza y seguridad en el tesista, lo cual dará paso al surgimiento de emociones positivas.

Por otro lado, el asesor emite sus respuestas en un determinado orden. Esta podría ser una estrategia para mantener la motivación en el tesista. Algunos informantes manifestaron que, primero, el asesor menciona los aciertos del avance presentado y, luego, los desaciertos. “Lo que hace ella, primero, es señalarme los puntos buenos, los que he acertado y, luego, me señala lo que tengo que corregir” (informante 6)

Esta estrategia se asemeja al modelo propuesto por Molloy (2012), llamado *Feedback sandwich*. Este modelo hace una comparación análoga entre un sándwich y la emisión de respuestas en el proceso de realimentación. Según el modelo, los aspectos negativos de la realimentación se representan en la carne y los aspectos positivos se representan en el pan. Así pues, lo negativo, que se ubica en medio del sándwich, será más fácil de digerir si cuenta con un soporte positivo, en este caso el pan (Molloy et al, 2013). En este sentido, el asesor debe preparar el *sandwich* y dárselo al tesista para que este lo coma y lo digiera de la mejor manera, de lo contrario, podría provocarle una indigestión.

No obstante, en otros casos, se evidencia una respuesta ausente. Es decir, solo se escuchaba al tesista, más no se evaluaba ni se hacía aportaciones significativas para el trabajo de investigación.

En verdad, yo siempre he sentido que era un espejo al cual yo le hablaba y yo misma me contestaba. No he recibido casi mucha realimentación de su parte, la verdad. Lo único que ella hacía era decirme que todo estaba *ok*. Me sentía como una psicóloga, en serio. Como que te escuchaba y agarraba un papel y te empieza a decir: “¿Cómo te sientes al respecto? Y ¿tú que piensas?”, algo así. Me sentía abandonada, no me sentía apoyada. ¡Me he sentido sola en verdad! (Informante 5).

Además, el asesor solo escuchaba la presentación del avance del tesista y cuando este le hacía preguntas, el asesor respondía con otra pregunta.

Ella se sentaba, otra vez, a escucharme y yo decía: “pero ¿tú crees que podría suceder así?” y me decía: “pero eso depende de lo que quieres hacer”. Nunca había una respuesta, ¡No!, nunca me decía que estaba mal, para ella todo estaba bien. Si algo podía estar mal, me decía: “pero, ¿Tú que piensas?” O sea, no había tampoco una planificación, yo nunca me he dado cuenta que la asesoría este planificada (informante 5).

Ciertos informantes manifestaron que, en muchas oportunidades, cuando el asesor no estaba seguro de su respuesta, se comprometía a buscar un mejor sustento. Sin embargo, nunca llegaba a absolver la pregunta por completo. “Le preguntaba por algún tema: “¿Tú conoces a algo sobre [...], una referencia teórica,

¿no?; ¿conoces este tipo de aprendizaje?”, le decía. Me respondía: “ahh, lo voy a buscar”. Lo apuntaba y nunca me contestaba (informante 5).

Esta situación generaba inseguridad y desmotivación en el tesista, ya que después de las reuniones, se mostraba desanimado, molesto y con un conjunto de emociones negativas que le generaban estrés. Ante esta situación, los tesistas recurrían a otras personas para recibir un poco más de apoyo.

Iba porque tenía que ir obligatoriamente, pero he tenido que recurrir a otras personas que, en verdad, sí me daban retroalimentación. El último ciclo se ha vuelto un ciclo un poco molesto, porque yo iba y salía renegando. Por más que en el momento trataba que ella me ayudara, nunca lo lograba, salía mal, porque había perdido mi tiempo, ya que bien lo habría podido hacer sola (Informante 5).

Para Molloy et al (2013), si la realimentación se realiza de manera negativa, esta generaría un impacto emocional negativo en el tesista, que afectaría su crecimiento profesional e incluso su ámbito personal. La cita anterior muestra, claramente, un rechazo por parte del tesista, debido a la ausencia de respuestas.

Para David Nicol (2007) una de las dimensiones de la realimentación es la académica-social, en la cual se menciona que tanto el tesista como el asesor deben mantener una relación estrecha dentro de los fines académicos. Esta relación debe guardar una comunicación efectiva, empática, respetuosa, confiable y de apertura por parte de ambos.

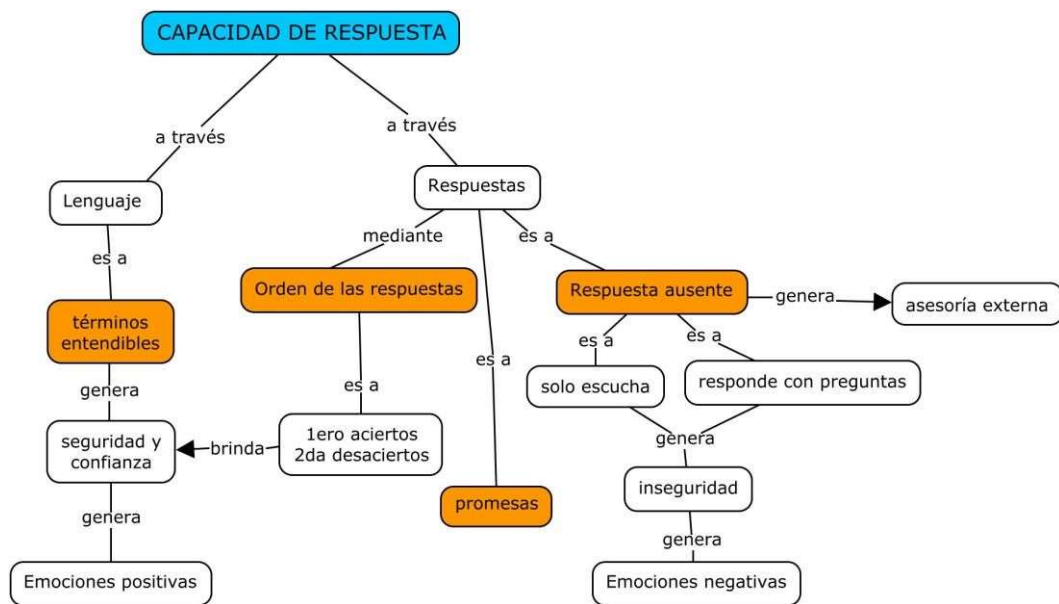


Figura 10. Relaciones encontradas a partir del tema capacidad de respuesta
Fuente: Elaboración propia

Organización y manejo de la realimentación

La organización y manejo de la realimentación hace referencia a la dimensión estructural, la cual se expresa en dos categorías secundarias: la dinámica y los recursos.

En relación a este tema, se describe la manera como se evidencia la gestión de la realimentación desde la información brindada por los tesistas. Así pues, se halló que, en la mayoría casos, un componente esencial en la organización de la realimentación fue el orden. Esta cualidad ayudó al tesista a cumplir con los

avances programados y a seguir una secuencia en la realización de su tesis. “Es bastante metódica para su trabajo, es bien ordenada. Eso ayuda bastante, también, a que yo me ordene para poder trabajar” (informante 6).

En relación al tema dinámica, los informantes manifestaron que el asesor revisa el producto que el asesorado envió días previos. Luego, en algunos casos, se desarrolla una discusión, en la cual se exponen puntos de vista, explicaciones, comentarios y se llega a un acuerdo para el desarrollo del proyecto. El asesor explica minuciosamente por qué se deben enmendar o cambiar ciertos aspectos y recomienda leer artículos específicos para poder comprender mejor y realizar la corrección satisfactoriamente.

Me explica por qué ella considera que esa sección tiene que corregirse y me señala qué artículo me puede ayudar a entender mejor ese aspecto (informante 6).

Sin embargo, en otros casos, el tesista manifestó que el asesor tomaba el tiempo de la asesoría para revisar los avances de la investigación. Muy pocas veces lo hacía con anticipación. Esto evidenciaba una falta de planificación.

Muy pocas veces, mi profesora había visto mi avance. Entonces, lo que hacía era llevar mi trabajo y, recién en la reunión, me decía cuáles habían sido mis errores, qué estaba bien. A eso me refiero, recién en

ese momento. Muy pocas veces mi profesora me revisaba antes (informante 2).

En relación al testimonio presentado, Contreras (2014) señala que el tiempo de entrega de la realimentación escrita es una variable muy influyente, puesto que, si esta se realiza fuera del tiempo programado, resultaría poco o nada útil, pues el estudiante no tendría oportunidad de demostrar que ha mejorado, lo cual generaría una pérdida de interés.

Asimismo, otros informantes evidenciaron la existencia de una preparación previa a la realimentación. El asesor brindaba recomendaciones para que el tesista esté preparado. “Me plantea los horarios, las fechas, incluso qué bibliografía tenía que haber consultado antes de reunirnos” (informante 6). En relación a esto último, es importante considerar las características particulares de cada estudiante para planear la realimentación, ya que las reacciones pueden ser diferentes y varían según el perfil del estudiante. (Williams et al citados en Molloy et al, 2013)

El tema recursos hace referencia a los materiales que se emplean para brindar la realimentación. En los hallazgos encontrados, los informantes manifestaron que se utiliza una agenda, en la cual se presentan los temas a tratar y los objetivos de cada sesión. Asimismo, se hace uso de una rúbrica para la evaluación del avance de la tesis. “Antes, tenemos como una agenda de lo que va a tratar, entonces, tengo que mandar el material antes de la reunión, ella lo revisa, hace anotaciones, tiene su propia rúbrica” (informante 3). Este testimonio muestra la organización

del trabajo del asesor de tesis y el establecimiento de objetivos para cada sesión, ya que maneja un instrumento de evaluación para cotejar el cumplimiento de su plan. Además, otro recurso que se utiliza es el uso de fuentes como medio para enriquecer el proceso de realimentación. “Por ejemplo, el asesor me ha dado fuentes para revisarlas, con las cuales trabajar, y preparar todo un capítulo. Él me las ha facilitado varias veces” (informante 7).

Finalmente, también se evidencia el uso de anotaciones como medio para realimentar al tesista. “Entrego avances, me los devuelve con anotaciones muy precisas y cuando de repente no he considerado alguna fuente o algún artículo, ella misma me los provee” (informante 6). En tanto, el uso de recursos en la realimentación es importante para desarrollar las sesiones de aprendizaje y lograr las metas propuestas. (Lockeyer y Sargeant citados en Molloy et al, 2013).

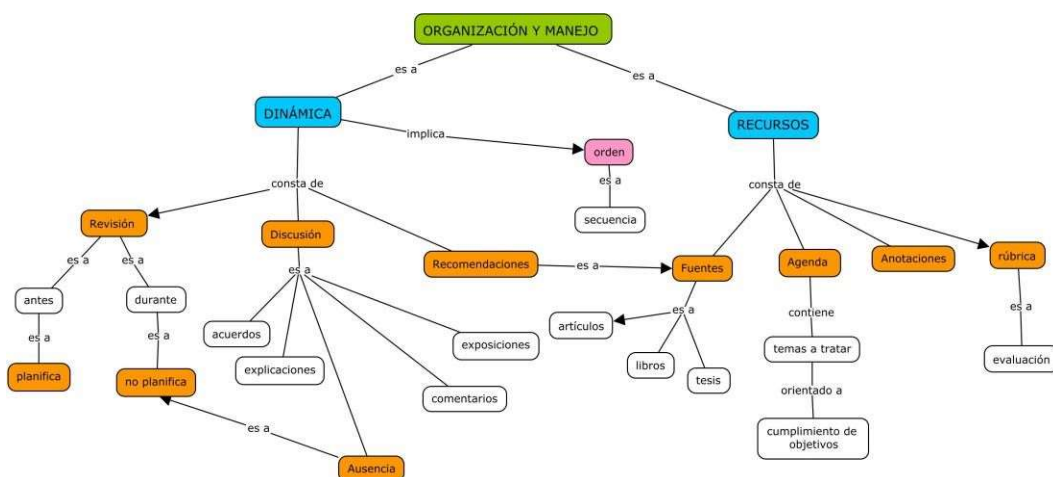


Figura 11. Relaciones encontradas a partir del tema organización y manejo de la realimentación
Fuente: Elaboración propia

Análisis de la interacción de las dimensiones del estudio

Para este análisis, se han integrado las tres dimensiones que se tomaron en cuenta para realizar el presente estudio. Estas son la dimensión cognitiva, social-afectiva, y estructural, las cuales han sido presentadas, por temas, líneas arriba.

En primera instancia, la dimensión cognitiva interactúa, de cierta forma, con la dimensión social-afectiva. Esta interacción se evidencia a través de preguntas, las cuales se asocian con la categoría confianza, ya que esta permite su realización. Además, la precisión en la información brindada se relaciona con el lenguaje, puesto que conforma una de sus características en la realimentación. También, la ausencia de información y las anotaciones oportunas se asocian con las respuestas, las cuales conforman la dimensión social-afectiva.

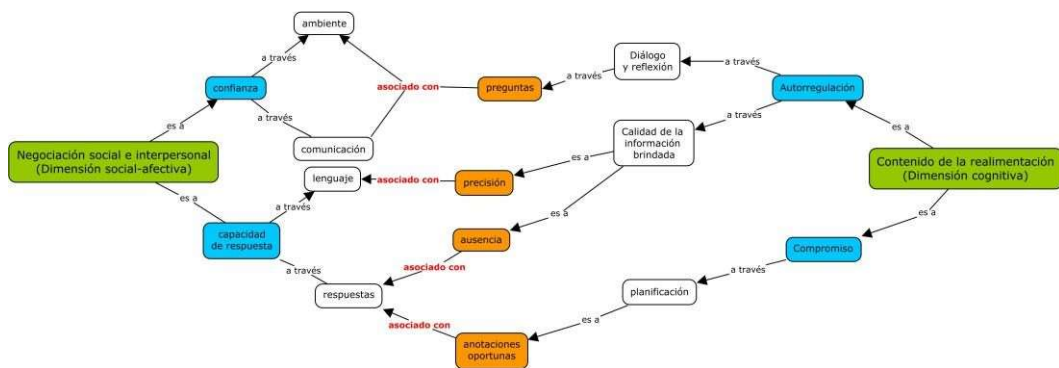


Figura 12. Relaciones encontradas a partir de la dimensión cognitiva y la dimensión social-afectiva

Fuente: Elaboración propia

En segunda instancia, la dimensión estructural muestra cierta interacción con la dimensión cognitiva. La revisión de la tesis, la cual forma parte de la dinámica de la realimentación, se asocia con la planificación, porque, según los hallazgos, la revisión anticipada de la tesis evidencia cierta preparación. Además, las explicaciones dadas en la discusión se relacionan con la calidad de información brindada, la cual forma parte de la dimensión cognitiva. También, las recomendaciones se relacionan con las herramientas para el aprendizaje, puesto que ambas se ofrecen para mejorar el desempeño del tesista. Finalmente, la agenda, un recurso para realimentar, se relaciona con el establecimiento de objetivos y la planificación, ya que estos se incluyen en la agenda.

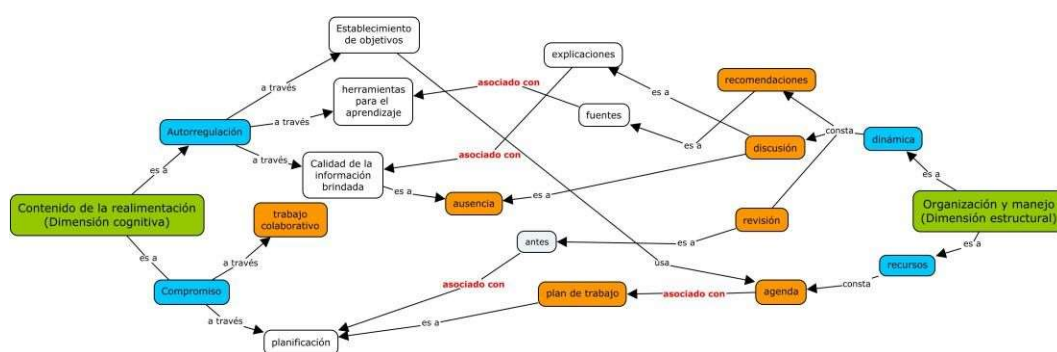


Figura 13. Relaciones encontradas a partir de la dimensión estructural y dimensión cognitiva
Fuente: Elaboración propia

En tercera instancia, la dimensión social-afectiva interactúa, de cierta manera, con la dimensión estructural. La comunicación, a través de las exposiciones de puntos de vista, se relacionan con la discusión, la cual forma parte de la dinámica de la realimentación. Asimismo, la discusión, a través de los comentarios, se relaciona con las respuestas, ya que los comentarios forman parte de las respuestas que se intercambian en el proceso de la realimentación. También, la

ausencia de discusión se relaciona con una forma de respuesta presentada, que corresponde a la dimensión social-afectiva.



Figura 14. Relaciones encontradas a partir de la dimensión social-afectiva y la dimensión estructural

Fuente: Elaboración propia

Tal como se aprecia, existe cierta interacción entre las tres dimensiones de este estudio. Al respecto, Carless (2012) sostiene que la interacción de estas dimensiones constituye la realimentación dialógica. Esta es definida como la interacción a partir del intercambio de significados, interpretaciones y negociaciones basadas en la confianza y el compromiso del estudiante. La alteración de una de estas dimensiones podría afectar la realimentación.

Para concluir este capítulo, se presentan las limitaciones que aparecieron en el transcurso del estudio. Por un lado, se tuvo dificultad para encontrar un ambiente adecuado, en el cual realizar las entrevistas. Esto se suscitó, porque no se utilizaron las instalaciones de la universidad de procedencia del informante, debido a que no se obtuvo el permiso correspondiente. Por otro lado, fue complicado validar el instrumento aplicado en el presente estudio, ya que los expertos no tenían mucha disponibilidad para hacerlo. Esto dilató más el tiempo, sin embargo, se pudo lograr con éxito.

Capítulo V: Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo general comprender la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesisistas de universidades de Lima. Cabe recordar que, para comprender mejor el proceso de realimentación, se ha considerado El Triángulo de la Realimentación, propuesto por Yang y Carlees (2013). Este triángulo considera tres dimensiones: La dimensión cognitiva, la social – afectiva y la estructural.

En relación con las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el estudio, se concluye, de manera general, lo siguiente:

- 1.- A partir del análisis de la dimensión cognitiva, la dimensión social-afectiva y la dimensión estructural, se evidencia cierta interacción, lo cual demuestra que la realimentación del asesor de tesis de posgrado es, en la mayoría de casos, dialógica.
- 2.- Del análisis de las tres dimensiones propuestas en este estudio, surgió la sub categoría ausencia, la cual ayuda a comprender, en parte, la realimentación del asesor de tesis de posgrado. Esta ausencia se manifestó en la información brindada, la capacidad de respuesta y en la discusión.
- 3.- Según el análisis de las tres dimensiones, en casos puntuales, la realimentación brindada no beneficia al tesisista y, en otros, existe una ausencia de realimentación,

lo cual evidencia que algunos docentes no cuentan con las herramientas necesarias para realizar una realimentación adecuada.

A continuación, se presentan, de manera específica, las siguientes conclusiones:

4.- El contenido de la realimentación se expresa a través del establecimiento de objetivos, el diálogo y la reflexión, la calidad de la información brindada, las herramientas para el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la planificación de la realimentación y la motivación.

5.- La ausencia de respuestas y deficiencia de la calidad de la información brindada en la realimentación afecta negativamente la negociación social e interpersonal. Esto se evidencia en el análisis del contenido de la realimentación, ya que surge la subcategoría emergente desconfianza. En otras palabras, la ausencia de respuestas y la deficiencia de la calidad de la información brindada genera desconfianza en el tesista e influye negativamente en su relación con el asesor.

6.- La planificación de la realimentación, el trabajo colaborativo y la motivación promueven el compromiso del tesista con su aprendizaje y la tesis, ya que surge la subcategoría emergente avance inmediato. Esto se evidencia en el análisis del contenido de la realimentación.

7.- La negociación social e interpersonal se manifiesta a través del ambiente, la comunicación, el lenguaje y las respuestas. A partir de su análisis, surge la sub categoría necesidades particulares del tesista, la cual ayuda a comprender la negociación social e interpersonal. Estas necesidades se evidencian en el trato, las exigencias, el lenguaje y las respuestas. En gran parte de los casos, la realimentación ofrecida no considera las necesidades particulares del tesista, lo cual evidencia una debilidad en la realimentación del asesor de tesis de posgrado.

8.- El surgimiento de la subcategoría orden permite explicar cómo se lleva a cabo la organización y el manejo de la realimentación, puesto que la dinámica de la realimentación ofrecida sigue cierta secuencia, lo cual es beneficioso para el progreso de la tesis.

9.- La organización y el manejo de la realimentación se lleva a cabo a través de la dinámica de la realimentación, la cual consta de tres partes. La primera es la revisión de la tesis, la cual se puede realizar antes o durante la realimentación. La segunda es la discusión, en la que se desarrollan acuerdos, comentarios, explicaciones y exposiciones; sin embargo, en ciertos casos específicos, se evidencia su ausencia. La tercera son las recomendaciones, las cuales se basan en las sugerencias de fuentes de apoyo.

10.- Como parte de la organización y el manejo de la realimentación, se utilizaron ciertos recursos como una agenda de contenidos, anotaciones, uso de fuentes y el uso de una rúbrica de evaluación.

Capítulo VI: Recomendaciones

Se asume la posición de que toda investigación se realiza con el fin de descubrir nuevos conocimientos que faciliten y mejoren el desenvolvimiento de las personas. Por ello, dado que la realimentación del asesor de tesis en el posgrado es una práctica necesaria, constante y de suma importancia en la formación académica e investigativa de los tesisistas, se considera necesaria la implementación de talleres exclusivos para docentes que asumen la asesoría de tesis. Estos talleres servirían para orientar a los docentes en la realimentación que ofrecen y, del mismo modo, para compartir experiencias que la enriquezcan.

Asimismo, se recomienda el uso de recursos de apoyo para brindar la realimentación. Por ejemplo, sería importante elaborar un plan de realimentación, en el cual se tengan en cuenta los objetivos, la información brindada, las técnicas y estrategias aplicadas, los recursos utilizados y la evaluación. De la misma manera, se podría crear un formato de seguimiento para evaluar el progreso de los tesisistas e identificar sus fortalezas y debilidades con el fin de brindarles herramientas para que superen obstáculos y concluyan sus tesis.

Además, se sugiere profundizar el uso de la tecnología como recurso para la realimentación de las tesis de posgrado, ya que, en estos tiempos de pandemia, se evidencia más su necesidad. También, se considera que su estudio sería relevante, ya que, en el contexto peruano, este tema ha sido poco trabajado.

Finalmente, existen otras incógnitas que se desprenden de la presente investigación y que abren la posibilidad de estudios futuros sobre este campo de sumo interés para el fortalecimiento de la calidad de la oferta académica de las universidades del Perú. A continuación, se presentan algunas interrogantes propuestas por la investigadora: ¿existe una formación sistemática y formal para los docentes que serán asesores?, ¿qué aspectos académicos , psicológicos y actitudinales se deben tomar en cuenta para la formación de asesores de tesis?, ¿qué contenidos de evaluación se elaborarían para supervisar la realimentación?, ¿de qué manera se lograría que la realimentación promueva la autorregulación del tesista?, ¿cuál sería la manera más efectiva de asignar al asesor de tesis?, ¿cómo el asesor de tesis percibe el proceso de realimentación?, ¿qué condiciones debe tener el asesorado para iniciar una investigación?

Referencias bibliográficas

- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación.* (tesis de maestría). Recuperado de https://www.educar.ec/servicios/0-Avila_retroalimentacion.pdf
- Baeza, M. 2002. *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido.* Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Bound, D. & Molloy, E. (Ed.). (2013). *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well.* New York, United States: Routledge
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners.* Washington DC: SAGE.
- British Council (2016). *La reforma del Sistema Universitario Peruano: Internacionalización, avance, retos y oportunidades.* Recuperado de https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/la_reforma_del_sistema_universitario_peruano_-_internacionalizacion_avance_retos_y_oportunidades.pdf

- Campbell, J., Quincy, C., Osserman, J. & Pedersen, O. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320.
- Carless, D. (2012). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. En Bound, D & Molloy, E. (Ed.), *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well* (pp. 90- 103). New York, United States: Routledge
- Casimiro, W.; Casimiro, C. & Casimiro, J. (2020). Los posgrados y la investigación científica en las universidades peruanas. *Revista de Educación Mendeive*. 18(1), 155-169. Recuperado de <http://mendeive.upr.edu.cu/index.php/MendeiveUPR/article/view/1876>
- Cisneros, M.; Casnati, A; De Oliveira, E & Galeffi, D. (12, 13 y 14 de noviembre de 2014). Relaciones horizontales en la educación universitaria uruguaya. En D. Pulfer (Director), *Avanzando juntos hacia las metas educativas Iberoamericanas 2021*. Congreso llevado a cabo en el Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación, y educación.
- Cuenca, R. (Ed). (2015). *La Educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Perú, Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. & Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Recuperado de

http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1498.pdf

Cuenca, R. & Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431- 461.

Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-431.pdf>

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. & Jiao, Q. G. (2008). Prevalence of mixed-methods sampling designs in Social Science research. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 83-101. Doi:10.2167/eri421.0

Contreras, G. (Ed.). (2014). *La Retroalimentación en Educación Superior. Conceptos, principios y estrategias para la práctica*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4ª. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cruz, S. (2017). El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva. En R. Torres (Presidente), *Aportes y desafíos de la investigación educativa para*

la transformación y la justicia social. Congreso llevado a cabo en el XIV congreso nacional de investigación educativa, San Luis de Potosí, México.

De la Cruz, J. (2016). Las tutorías de tesis en posgrados en educación: relación dialógica que posibilita la co-construcción de mundo. En Vergara, M. y Calderón, R. (Ed.), *Proceso de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp. 375 – 397). Guadalajara, México: Editorial Trauco

De la cruz, J. (2013). Relación de la tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. *Perfiles educativos*, 35 (140), 8 – 27. doi: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71819-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71819-1)

Del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión gerencial* 1(1),16-32. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/5375/5168>

Díaz, A. y Perez, M. (2001). Retroalimentación y Dinámica Cognitiva – Emocional. *Psykhe* 10(1), 147 -153. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/407/387>

Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación.

Revista Mexicana de Investigación educativa, 16(50). Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>

Eraña, I. (2009). *La importancia de una rofe comunicación en el aula: solución*

de conflictos. España: Universidad Europea Madrid. Recuperado de

<https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2732/SEG03.pdf?sequence=1>

Estrada, T & Graterol, L. (2015). *La comunicación asertiva como estrategia*

pedagógica en las relaciones interpersonales entre los docents de

educación para el trabajo, sub area commercial (caso: U.E. P. “Santa

Ana”, de la ciudad de Valencia – EDO Carabobo. (Tesis de pregrado).

Recuperado de

[http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3486/12109.pdf?se](http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3486/12109.pdf?sequence=3)

[quence=3](http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3486/12109.pdf?sequence=3)

Fernandez, H. (1995). Asesoría de tesis y formación en investigación. En M.

Lopez y R. Maggi (coordinadores), *Investigación de la Investigación*

Educativa. Simposio llevado a cabo en el IX congreso de Investigación

Educativa, Tlalpan, México

Garello, M. & Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Redie* (15)2, 131 – 147. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/451/618>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Gonzales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista Islas*, 45(138). Recuperado de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617/557>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Hector, E. (2012). La motivación como sujeto indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía universitaria* (17) 4. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS

Hernández, N. y Martínez, R. (2016). El proceso de asesoría en los posgrados en educación en Chiapas. Apuntes para un estudio regional. En M. Vergara y R. Calderón (Ed.), *Proceso de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp 347 – 362). Guadalajara, México: Editorial Trauco

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: McGraw-Hill

Instituto Nacional de estadística e informática. (2010). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/503.%200II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Izarra, I. (2018). *Desempeño del docente asesor de tesis y habilidades investigativas en los estudiantes de la facultad de educación inicial de la Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho – Chosica, 2015*. (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3201>

Jimenez, F. (2015). *Uso del feedback como estrategia de evaluación: Aportes desde un enfoque socioconstructivista*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027035>

Krapp, K. (Ed.). (2004). *Psychologists and their theories for students*. Miami, United States: Mark Springer.

Ley Universitaria N. ° 30220. *Diario El Peruano*, n° 12914, 2014, 9, julio

Machin, J. (Setiembre de 2019). Retos de la investigación y producción científica en América Latina. En Concytec, *Colaboración entre pares*, Lima, Perú.

Marshall, C. y Rossman, G. B. 1999. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage

Martinez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Redalyc*, 13 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>

Ministerio de Educación & Consejo Nacional de Educación. (2007). Proyecto educativo nacional al 2021. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Molloy, E., Borrell-Carrió, F. & Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. En D. Bound & E. Molloy. (Ed.), *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well* (pp. 50-70). New York, United States: Routledge

Morales, B. (2018). *Las prácticas de evaluación de los aprendizajes y su contribución en la autorregulación académica de los normalistas*. (tesis doctoral). Recuperado de <https://www.uv.mx/veracruz/dsac/files/2018/06/Berenice-Morales-Gonza%CC%81lez.pdf>

Morillo, M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación experiencias e incentivos. *Educere. Artículos arbitrados*, 1(47). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31485/1/articulo3.pdf>

Morris, C., & Maisto. A. (2001). *Introducción a la Psicología*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson

Muñoz, A. & Chaves, L. (2013). La empatía ¿un concepto unívoco? *Revista de ciencias sociales*, 1(16), 123 -143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>

Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*.

Recuperado de <http://www.indesgua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/Carlos-Mu%C3%B1oz-Razo-Como-elaborar-y-asesorar-una-investigacion-de-tesis-2Edicion.pdf>

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. En The REAP International Online Conference, *Assessment Design for Learner Responsibility*, llevado a cabo en University of Strathclyde, Reino unido.

Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Scielo*, 12 (3) 263 -274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>

Ochoa, L. y Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61 -87. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614>

Ormshaw, N. (2007). *In search of assessment feedback. Student vie won the Finnish and British higher education*. (Master's Dissertation). Recuperado de https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/8721/URN_NBN_fi_jyu-2007724.pdf

Papanicolaou, A. (2004). Schacher y Singer y el enfoque cognitivo. *Revista española de neuropsicología*, 6(1 y 2), 53 -73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/135944>

Ponce, A. y Vergara, M. (2016). Principales obstáculos percibidos para la elaboración de la tesis de posgrado en educación desde la voz de los actores involucrados. En M. Vergara y R. Calderón (Ed.), *Proceso de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp 243 – 265). Guadalajara, México: Editorial Trauco

Pontificia universidad Católica del Perú. (2012). *La investigación en la maestría en Educación y Doctorado en ciencias de la educación*. Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/posgrado/wp-content/uploads/2016/10/28123421/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4-vs2.pdf>

QS Top Universities (2019). *QS Latin american rankings 2019*. Londres, Inglaterra: QS WordWide. Recuperado de <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2019>

Real Academia Española (2019). Madrid, España: Asociación de academias de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/realimentar>

Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Redu*, 15 (1), 277 -303. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>

Revilla, D. & Sime, L. (2012). *La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*. Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/posgrado/wp-content/uploads/2016/10/28123421/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4-vs2.pdf>

Rodríguez, L. (2014). Las tesis doctorales y la crisis de postgrado. *Signos académicos*, 1(2). Recuperado de <http://docplayer.es/3114770-Signos-las-tesis-doctorales-y-la-crisis-del-postgrado-academicos-serie-evaluacion-y-acreditacion-escuela-de-posgrado-walter-penaloza-ramella.html>

Rojas, M. (2015). *Tesis de grado: Perfil académico del asesor*. Recuperado de http://vetcomunicaciones.com.ar/uploadsarchivos/perfil_acad_mico_del_asesor_tesis_de_grado.pdf

Rosas. A., Flores. D. & Valarino. E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Redalyc*, 21(1), pp 153-185. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821107>

- Sanabria, M. (2016). El papel del maestro asesor en posgrado: el reto de un par. En M. Vergara y R. Calderón (Ed.), *Proceso de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp. 363 – 373). Guadalajara, México: Editorial Trauco
- Sánchez, H. (2016). *Desafíos para la investigación en la universidad peruana*. Recuperado de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/677>
- Santa Cruz, F. y Duran, K. (2018). Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación. *Páginas de educación*, 11 (2), 119 – 214. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1634>
- Skinner, B. (1904). *About behaviorism*. New York, United States: Vintage
- Soria, J. (2005). Calidad y acreditación universitaria. *Revista del instituto de Investigaciones Educativas*, 9(15). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6953/6160>
- Verde, C. (2016). Retroalimentación y sincronía de procesos. *Revista Ciencia*, 67(1), 26–35. Recuperado de https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67_1/PDF/Retroalimentacion.pdf

Yang, M & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(1), 285-297. Doi:doi.org/10.1080/13562517.2012.719154

Anexos

Anexo 1: Matriz de coherencia

MATRIZ DE COHERENCIA				
PROBLEMA	PREGUNTAS	OBJETIVO	CATEGORÍA CENTRAL	
<p>Existe una deficiencia en la asesoría de tesis de posgrado. Además, la realimentación ha sido un tema poco trabajado en el contexto peruano. Por ello, se considera importante tratar la realimentación del asesor de tesis de posgrado.</p>	PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	La Realimentación del asesor de tesis de posgrado	
	¿Cómo se desarrolla la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesis de universidades de Lima?	Comprender la realimentación del asesor de tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesis de universidades de Lima		
	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS SECUNDARIAS	DIMENSIONES
	¿Cómo se expresa el contenido de la realimentación?	Interpretar cómo se expresa el contenido de la realimentación	-Autorregulación -Compromiso	Dimensión Cognitiva
	¿Cómo se manifiesta la negociación social e interpersonal en la realimentación?	Interpretar cómo se manifiesta la negociación social e interpersonal en la realimentación	-Confianza -Capacidad de respuesta	Dimensión Social- Afectiva
¿Cómo se lleva a cabo la organización y el manejo de la realimentación?	Describir cómo se lleva a cabo la organización y el manejo de la realimentación	-Dinámica -Recursos	Dimensión Estructural	

Anexo 2: Guía de la entrevista semiestructurada

Estimado (a) participante:

Como parte de mis estudios de maestría en la Facultad de Educación en la Universidad Peruana Cayetano Heredia estoy realizando una investigación cuyo objetivo es comprender la percepción de los tesisistas de posgrado sobre la experiencia de realimentación que reciben de sus asesores en universidades de Lima.

Este estudio se basa en categorías que emergieron de las teorías propuestas en el marco teórico de mi investigación. Estas categorías están orientadas a la investigación en la educación superior en el Perú y considera aspectos institucionales, interpersonales, académicos, pedagógicos y de compromiso que enfrentan el tesisista y su asesor.

Por ello, se le invita a participar en una entrevista con el fin de obtener información valiosa que contribuya a cumplir el objetivo del presente estudio.

Hago de su conocimiento que la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial y sólo será utilizada para los propósitos de esta investigación. El tiempo de duración aproximado de la entrevista se estima en 30 minutos. Agradezco anticipadamente tu participación y colaboración totalmente voluntaria y si desea puede culminarla en cualquier momento.

Atentamente,

María Isabel Ramos Cumpa
Investigadora principal

Antes de comenzar con la entrevista, por favor, responda las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son tus nombres y apellidos completos?

- ¿Qué edad tienes?

- ¿Qué carrera estudiaste en pregrado? y ¿en qué universidad?

- ¿Qué estudios de posgrado cursas actualmente? y ¿en qué universidad?

- ¿En qué ciclo te encuentras?

- ¿Cuánto tiempo vienes realizando tu tesis de posgrado?

- ¿Mantuviste desde un inicio a un mismo asesor a lo largo de la elaboración de tu tesis?

- ¿Cuánto has avanzado de tu tesis? Explicar

Guía de entrevista semi estructurada

1. ¿Cómo está organizada la modalidad de asesoría de tesis en el marco curricular de la facultad de posgrado de tu universidad?
2. ¿Qué tipo de relación académica se ha creado con tu asesor de tesis?
3. ¿Cómo te sientes en la relación con tu asesor de tesis?
4. ¿Cómo caracterizarías la modalidad de apoyo académico que te brinda el asesor?, ¿Qué aspectos destacarías?
5. ¿Cuáles son las mayores fortalezas que reconoces en tu asesor?
6. ¿Cuáles son las mayores debilidades que reconoces en tu asesor?
7. ¿Qué esperarías de tu asesor?
8. ¿Cómo valoras tu preparación académica previa a la elaboración de tu tesis?
9. Específicamente, ¿cómo valoras tus conocimientos en el tema o campo de interés de tu tesis?
10. ¿Cuáles consideras que son tus mayores habilidades para la investigación?
11. ¿Qué acciones tomas para el progreso de tu tesis?
12. ¿Cuál es la dinámica que lleva a cabo tu asesor antes, durante y después de la asesoría?
13. ¿Cuál es tu opinión sobre esta dinámica?
14. ¿Qué haces días previos a tu próxima asesoría de tesis?

Anexo 3: Juicio de expertos

Estimado juez:

Usted ha sido seleccionado para validar la **Guía de entrevista de la realimentación del asesor de tesis de posgrado** que hace parte de la investigación **La Realimentación del asesor de tesis de posgrado de una Universidad de Lima**. La evaluación de este instrumento es de gran relevancia para lograr su validez y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente para aportar al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez:

Cargo actual:

Formación académica:

Institución:

<p>Objetivo de la investigación: Comprender la percepción de los tesis de posgrado sobre la experiencia de realimentación que reciben de sus asesores en universidades de Lima</p>
<p>Objetivo del juicio de expertos: Validar las preguntas para que estas cumplan con el objetivo de obtener información valiosa sobre la cómo es la realimentación del asesor de tesis de posgrado</p>
<p>Objetivo de la prueba: Obtener información valiosa sobre la cómo es la realimentación en tesis en el posgrado</p>

De acuerdo con los siguientes indicadores, califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Dimensiones	PREGUNTAS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Dimensión Cognitiva	1.- ¿Qué acciones tomas para el progreso de tu tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	2.- ¿Cuáles son las mayores fortalezas que reconoces en tu asesor?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	3.- ¿Cuáles son las mayores debilidades que reconoces en tu asesor?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	4.- ¿Qué esperarías de tu asesor?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	5.- ¿Cómo valoras tu preparación académica previa a la elaboración de tu tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	6.-Específicamente, ¿cómo valoras tus conocimientos en el tema o campo de interés de tu tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	7.- ¿Cuáles consideras que son tus mayores habilidades para la investigación que te demanda tu tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	8.- ¿Qué haces días previos a tu próxima asesoría de tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	

	9.- ¿Cómo caracterizarías la modalidad de apoyo académico que te brinda el asesor?, ¿Qué aspectos destacarías?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
Dimensión Social- Afectiva	10.- ¿Qué tipo de relación académica se ha creado con tu asesor de tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	11.- ¿Cómo te sientes en la relación con tu asesor de tesis?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
Dimensión Estructural	12.- ¿Cómo está organizada la modalidad de asesoría de tesis en el marco curricular de la facultad de posgrado de tu universidad?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	13.- ¿Cuál es la dinámica que lleva a cabo tu asesor antes, durante y después de la asesoría?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	14.- ¿Cuál es tu opinión sobre esta dinámica?	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

....de.....del 20.....

Apellidos y nombres del Juez evaluador:

DNI:.....

Especialidad del evaluador:

Firma y sello del Juez

Anexo 4: Cuadro informativo de los jueces expertos

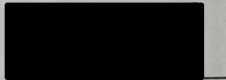
Nombre del juez	Cargo actual	Formación académica	Institución
1.- Aldo Ramírez	Jefe de planificación	Dr. en Educación Mgtr. en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Trujillo – Perú
2.-Filomena Cántaro	Docente universitaria	Mgtr. en Educación Lic. en Educación	Universidad Femenina de Sagrado Corazón (UNIFE) - Perú
3.-Teresa Gonzales	Docente de investigación	Mgtr. en Acreditación y evaluación de la calidad educativa	Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle - Perú
4.-Denisse Manrique	Docente investigador	Dra. en Educación Mgtr. en Estadística Lic. en Psicología	Katholieke Universiteit Leuven - Bélgica
5.-Luis Tolentino	Docente universitario	Mgtr. en Educación	Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú
6.-Nino Delgado	Jefe de departamento de admisión	Dr. en Educación	Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle - Perú
7.-Eduardo Zarauz	Jefe de división de maestrías	Mgtr. en Educación Superior	Universidad de Granada - España

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

[Empty box for additional dimensions]

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del Juez evaluador: ZARAME CHAVEZ, EDUARDO DNI. 28 de 10 del 2017
Especialidad del evaluador: GESTOR EDUCATIVO



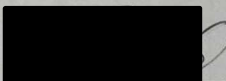
Firma y sello del Juez

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

[Empty box for additional dimensions]

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del Juez evaluador: DELGADO UERA NIÑO DNI. 28 de 10 del 2017
Especialidad del evaluador: Doctorado. Docencia universitaria - G.E. Desarrollo y Defensa Nacional.



Firma y sello del Juez

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

[Empty box for additional dimensions]

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del Juez evaluador: Ramirez Briones Alce 17 de 10 del 2017
DNI: [Redacted]

Especialidad del evaluador: Ingeniero Estadístico
[Redacted]

[Redacted signature and stamp]
Firma y sello del Juez

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

[Empty box for additional dimensions]

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del Juez evaluador: TOCANTINO SIQUENTES, LUIS ANTONIO 16 de 10 del 2017
DNI: [Redacted]

Especialidad del evaluador: Mestr. Didáctica de la Comunicación
[Redacted]

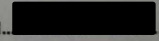
[Redacted signature and stamp]
Firma y sello del Juez

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

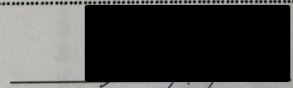
Ninguna.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

.....de.....del 20.....

Apellidos y nombres del Juez evaluador: Cantoro Popayán Filomena Alicia DNI. 

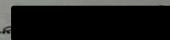
Especialidad del evaluador: educación


Firma y sello del Juez

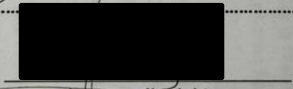
¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

.....de.....del 20.....

Apellidos y nombres del Juez evaluador: Gonzales Honcada Teresa DNI. 

Especialidad del evaluador: Metadólogo


Firma y sello del Juez

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

...15...de 10.....del 2017.....

Apellidos y nombres del Juez evaluador: Manrique Millones Denisse.....

DNI.....

Especialidad del evaluador: Psicologo.....

Firma y sello del Juez



Anexo 5: Plantilla de valoración de códigos

Dimensiones	Categorías secundaria	subcategorías	microcategorías	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Dimensión Cognitiva	Autorregulación [Autorregulación]	[Diálogo y reflexión]	[Preguntas] [Reflexión] [descubrimiento]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Información brindada]	[Precisión] [Minuciosidad] [orden]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Herramientas para el aprendizaje]	[Sin herramientas]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Establecimiento de objetivos]	[Sesión plan]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	Compromiso [Compromiso]	[Planificación]	[Plan de trabajo] [Plan de trabajo - orden] [Anotaciones] [oportunas]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Trabajo colaborativo]	[Trabajo de pares]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[motivación]	[No motiva]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
Dimensión social-	Confianza [Confianza]	[Ambiente]	[Cordial Comodidad]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Comunicación]	[Diálogo fluido]				

afectiva			[Comentarios] [efectiva]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	Capacidad de respuesta	[Lenguaje]	[Simple] [concreto]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	[Capacidad de respuesta]	[Respuestas]	[Ordenadas] [Minuciosas] [directas]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
Dimensión estructural	Dinámica [Dinámica]	[Revisión]	[Anticipación] [Planificación]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Discusión]	[Comentarios] [Anotaciones] [Intercambio de ideas]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Recomendaciones]	[Hacer corrección] [Pulir el trabajo]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Secuencia]	[Orden]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
	Recursos [Recursos]	[Fuentes]	[Artículos] [libros]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Agenda]	[Planificación] [objetivos]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Anotaciones]	[Revisión] [Detalles] [notas]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	
		[Rúbrica]	[Evaluación]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	

Observaciones
Me parece interesante el planteamiento del análisis de información a través de las tres dimensiones planteadas, la cognitiva, la social y la estructura del proceso. Los códigos propuestos a dichas dimensiones me parecen, en su gran mayoría, claros, coherentes y relevantes. Éxitos en tu investigación.

Opinión de validez: Válido (X)

Válido después de corregir ()

No válido ()

Apellidos y nombres del evaluador: Carlos Alberto Fernández Sotelo

Especialidad del evaluador: Docente investigador – esp.



Firma y sello

Observaciones

-El microcódigo [plan de trabajo] podría ser más claro si se agrega "orden" como su adjetivo, pues este genera la motivación y compromiso para el trabajo del tesista.
-El microcódigo [secuencia] puede ser medido con [orden] y no al revés. En ese sentido, sugiero un cambio jerárquico en el nivel: [secuencia] nivel 2 y [orden] nivel 3.

Opinión de validez: Válido ()

Válido después de corregir ()

No válido ()

Apellidos y nombres del evaluador: Karen Elizabeth Arrascue Navarro

Especialidad del evaluador: Docente investigador – esp. Lingüística - Magistra en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación



Firma y sello

Observaciones

Los códigos son claros, coherentes y relevantes en relación a la entrevista presentada.

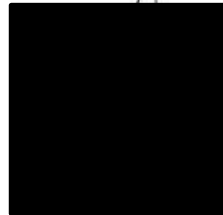
Opinión de validez: Válido (X)

Válido después de corregir ()

No válido ()

Apellidos y nombres del evaluador: Rosalina Orrego

Especialidad del evaluador: Docente investigador – esp. Lengua y literatura - Magíster en Psicología educativa



Firma y sello

Anexo 6: Definición de la categoría central, las dimensiones, las categorías secundarias y los códigos

Definición de la categoría central, las dimensiones, las categorías secundarias y los códigos

A continuación, se describe el tema principal, las tres categorías con sus respectivas subcategorías que emergieron de la teoría presentada y los códigos más resaltantes del estudio:

CATEGORÍA CENTRAL

La realimentación: Se define como una interacción libre y basada en la confianza, en la que se comparten diversas interpretaciones, se negocian significados y se clarifican expectativas (Carless, 2012).

DIMENSIONES

Dimensión Cognitiva: Se refiere al desarrollo de dos aspectos fundamentales que corresponden al desarrollo cognitivo del tesista: la autorregulación y el compromiso. Ambos se complementan y conforman el objetivo principal de la realimentación (Yang y Carless, 2013).

Dimensión Social – afectiva: Se enfoca, básicamente, en la creación de una atmósfera de confianza en la relación asesor - tesista, y en el manejo de emociones y conductas para emitir respuestas. (Yang y Carless, 2013).

Dimensión Estructural: Se enfoca en la gestión de la realimentación, es decir, en los recursos utilizados para realimentar y la dinámica para impartir la realimentación (Yang y Carless, 2013).

CATEGORÍAS SECUNDARIAS

Autorregulación: Se refiere a la capacidad de promover el control y gestión del aprendizaje del tesista para concluir su tesis (Morales, 2018).

Compromiso: Se refiere a la promoción del compromiso con la elaboración de la tesis y sus dificultades (Nicol, 2007).

Confianza: Se refiere a las habilidades interpersonales y estrategias que utiliza el asesor de tesis en la realimentación para generar una atmósfera de confianza en su relación con el tesista. (Carless, 2012)

Capacidad de respuesta: Hace referencia a cómo el asesor responde a las preguntas o comentarios del tesista (Molloy, Borrel-Carrió y Epstein, 2013).

La dinámica: Se define como la forma de trabajo que el asesor desarrolla con el tesista en el proceso de realimentación (Yang y Carless, 2013).

Recursos: Se refiere al uso de recursos utilizados para realimentar (Yang y Carless, 2013).

CÓDIGOS

Dialogo y reflexión: interacción y meditación

Oportunidades

Preguntas

palabras clave

Información brindada: características de la información que brinda el asesor

Precisión

Deficiencia – ambigüedad

Deficiencia- corrección de la corrección

Deficiencia – contradicciones

Deficiencia- recomendaciones muy generales

Herramientas para el aprendizaje: instrumentos de apoyo para el aprendizaje

Fuentes y modelos

Sin herramientas

Establecimiento de objetivos: determinar un propósito para cada sesión

Tiempo

Tensión

Aceptación

Planificación: programación de la realimentación

Sin objetivos

Anotaciones oportunas

Plan de trabajo

Trabajo colaborativo: producción entre pares

Asesor -tesista

Motivación: Alentar al tesista

Concursos de investigación

Ambiente: clima académico

Libertad

Trato horizontal – comodidad

Trato horizontal – incomodidad

Necesidades particulares del tesista

Comunicación: intercambio de información

Diálogo fluido – preguntas

Dialogo fluido – comentarios

Dialogo fluido – exponer puntos de vista

Falta de empatía – sobre exigencia

Falta de empatía – autoritarismo

Lenguaje: sistema de comunicación estructurado

Términos entendibles

Respuestas: reacciones del asesor

Respuestas – orden

Respuestas – ausente

Revisión: corrección de la tesis

Antes – planifica

Durante – no planifica

Discusión: intercambio de ideas para llegar a un consenso

Acuerdos

Explicaciones

Comentarios

Exposiciones

Recomendaciones: sugerencias para mejorar

Fuentes

Orden: organización de la realimentación

Secuencia

Fuentes: medios de ayuda para mejorar y avanzar la tesis

Fuentes – artículos

Fuentes – libros

Fuentes – tesis

Agenda – temas

Anotaciones

Rúbrica – evaluación

Anexo 7: Cuadro de análisis de entrevistas

Dimensiones	Categorías secundarias	Extractos de la entrevista
Dimensión Cognitiva	Autorregulación	<p>“La profesora es exigente con lo que quiere ¿no?, con lo que quiere lograr con el alumno, en este caso conmigo” (informante 6).</p> <p>“Por ejemplo, me preguntaba: ¿por qué estás utilizando este término?, ¿qué tipo de investigación crees que se va utilizar?, ¿por qué crees tú que es esa investigación y no la otra?”, etc. Esa interpelación, a mí, me lleva a buscar información para poder sustentar. Creo que esa es la característica más fuerte de él, que te genera ideas, o sea, no te las da, por el contrario, te ayuda a que tú mismo te las generes” (informante 1).</p> <p>“Él suelta ideas, palabras bastante claves que despiertan en mi interés por saber qué significan. Después, buscando <i>papers</i> puedo entender más el tema, entonces, él es un buen guía” (informante 1).</p> <p>“Me preguntaba ¿por qué llegas a este punto?, ¿qué es lo que quieres investigar?, ¿cómo crees que podrías investigarlo? Entonces, esas preguntas son las que me llevan a cuestionar mi proceso de investigación y me ayudan a reflexionar” (informante 1).</p> <p>“A través de preguntas abría un poco la reflexión de lo que tenía que hacer y en otros casos sí era directa en decir “esto no debe estar así”, “mejor ponlo de esta forma” como</p>

		<p>para que yo tenga que realizarlo y luego ella lo validaba” (informante 3)</p> <p>“Yo creo que sí han influido de manera positiva porque veía que, con sus comentarios, de hecho, si mejoraba, mejoraba los avances o los resultados que yo le iba presentado a él, o sea, si ha influido de forma positiva” (informante 7).</p> <p>“En cuanto al tema, me ayudaba a poder precisar más, que no se vuelva muy general y que pueda ser más concreto. Me ayudaba porque recordaba y sabía, con mayor exactitud que yo, cuál era el siguiente paso” (informante 3).</p> <p>Por ejemplo, ella me dio una orientación y hubo una presentación, entonces, esa corrección que ella me dio yo la puse en mi ppt y otras asesoras de la maestría me lo corrigieron. Entonces, yo quedé en el aire porque si, supuestamente, el aporte que me dio mi asesora debería ser lo correcto y otras asesoras me dicen que no está bien, entonces, ya de por sí, estoy dudando de la capacidad y de los conocimientos que tiene mi asesora (informante 2).</p> <p>Que ella se enfoque más y que también, por ejemplo, lleve cuenta de lo que estamos avanzando, porque muchas veces me ha corregido algo que ya me había corregido la otra vez o que se supone ya había leído la otra vez y esta vez recién lo cambia. O sea, ella misma no tiene una organización para ayudarme, ¿no? (informante 4).</p> <p>Por ejemplo, para la parte de estadística, ahí sí está perdida. Se le nota y nos lo ha demostrado, tanto en clase como a mí personalmente, que no sabe lo que está hablado, porque yo, luego, le pregunto a otra profesora y la manera en que me lo explica es entendible. En cambio, ella no (informante 4).</p>
--	--	---

		<p>Creo que más pesan los conocimientos que ella tiene, y, como te puse en el ejemplo del caso que me ocurrió, ya de por sí se llega a una inestabilidad y ya no es la misma confianza como para poder aceptar una recomendación que ella me realice, porque puedo pensar de por sí que está mal, ¿no?, porque ya ha sucedido antes (informante 2).</p> <p>“Creo que su respuesta no tiene más explicación. Como te digo, ella nunca me ha dado una retroalimentación, para ella todo estaba <i>ok</i>, no tenía nada que corregir nunca” (informante 5).</p> <p>“Como te mencioné la mayoría de las veces, la profesora corrige, me indica una lectura que me va a ayudar a salvar esos detalles” (informante 6)</p> <p>“Cada vez que entrego avances, la asesora me los devuelve con anotaciones muy precisas y cuando de repente no he considerado alguna fuente o algún artículo, ella misma me los provee. Entonces, no solamente me dice busca, sino que en algunos o en muchos casos, prácticamente casi en un 90% de los casos, me provee la fuente o el artículo que necesito leer para completar o mejorar la sección que ella me ha señalado. Entonces, por esa parte yo diría que es una buena fuente de apoyo para la elaboración de la tesis” (informante 6).</p> <p>“Yo no voy a una asesoría para que mi profesora, pues, me diga: “te está faltando, lee la guía”, sino para que me la explique o por lo menos me diga, digo yo, una orientación, aunque sea una breve explicación, que es en sí en lo que me estoy equivocando, no que me diga: “ayúdate o apóyate de tu guía” (informante 2).</p>
--	--	--

		<p>“Creo que no es nada didáctico que tu profesora te diga: “fíjate, ayúdate, apóyate de la guía que te da la universidad” en vez de que ella lo haga. Yo, como profesora, no diría eso a mí alumno. “Oye, lee el libro que la explicación que yo te he dado está allí” ¡es ilógico!” (informante 2).</p> <p>Yo misma iba viendo mi marco teórico y luego iba viendo mis instrumentos. Me daba cuenta que había vacíos, ¿no?, De repente no era el verbo que debía usar en el objetivo o no era la pregunta el problema, o sea, me daba cuenta por cómo iba formulando, como iba avanzando yo misma y, luego, consultando con otra persona, pues claro, ahí estaba, ¿no?, ellos también se daban cuenta. Cuando iba donde la asesora, para ella todo estaba bien (informante 4).</p> <p>Bueno, algunas veces he recurrido a la información que yo he tenido, que yo he recopilado, otras veces a la opinión de otras personas, porque algunas veces necesitaba de un especialista para que me ayudara. Entonces, uno de los medios es la información que ya tenía, otro de los medios era otras personas, ¿no?, la opinión de especialistas. (informante 5).</p>
	Compromiso	<p>“El hecho de que mi asesora me haya ayudado bastante a pulir, desde un inicio, el proyecto, me ha ayudado bastante. De hecho, el proyecto ha sido ganador de un fondo de investigación. Entonces, el proyecto de tesis que estoy trabajando me parece que es un proyecto, debido a la ayuda que está dando la asesora, pionero en algunos temas” (informante 6).</p> <p>“Me invita a ejecutar, en el momento, esas correcciones porque ella ya las tiene listas y están señaladas en el material. Casi automáticamente ya quiero levantar esas</p>

		<p>observaciones para que el trabajo siga avanzando mejor” (informante 3).</p> <p>“Esa misma dinámica es la que me motivó un poco a buscar más información y yo, incluso, a proveerle a la profesora algunos artículos que ella no había considerado antes, ¿no? y para ir enriqueciendo un poco más la tesis” (informante 6).</p> <p>“No quiere decir que el asesor tiene que ser alguien que esté siempre detrás de ti, pero por lo menos las sesiones deberían tener un objetivo” (informante 5).</p> <p>“La asesora fue la que me animó a hacerlo, yo le comenté, le mencioné mi inquietud sobre ese programa, y me dijo que claro, que habría que pulir unos detalles y me dijo: lo pulimos y organizamos bien los documentos y lo presentamos” (informante 6)</p>
<p>Dimensión Social - Afectiva</p>	<p>Confianza</p>	<p>Por momentos siento que es una relación bastante horizontal, no me siento subordinado ni intimidado, sino más bien el asesor ha logrado que construya una relación horizontal. Si bien es cierto, él es bastante mayor, pero puedo hablarle de manera lineal. Cuando tenemos asesorías, conversamos mucho. Él formula preguntas, yo respondo, formulo yo mis preguntas y él me plantea situaciones en las que me permite reflexionar, entonces, en ese sentido conversamos mucho (informante 1).</p> <p>Te quita un poco el miedo y hace que te desenvuelvas un poco más. Eso creo que es bastante positivo. Entonces, con mi asesor, yo he sentido un poco eso, ¿no?, que puedo decir lo que estaba pensando, no importa si lo que digo no tiene mucho sentido. Sentía que, por ejemplo, no me iba a juzgar o no me iba a decir que es una tontería. Entonces, en ese sentido creo que la relación ha sido bastante buena (informante 7).</p>

		<p>Él es muy abierto, tenemos una relación bastante horizontal. No estoy acostumbrada a ese tipo de relaciones con los profesores porque en [...], el pregrado ha sido bastante diferente al postgrado en [...]. Los profesores en [...] suelen tener un trato muy directo, muy horizontal, es algo a lo que, incluso, no estoy acostumbrada y me cuesta un poco desenvolverme con los profesores (informante 7).</p> <p>Yo ya le he dicho que es la primera vez que hago una tesis, tengo que leer mucho, no sé dónde estoy, a veces, y ella me habla como si ya lo supiera. Entonces, eso, empatía, un poquito más de guía, recomendación de libros. También, por ejemplo, le muestro un libro y no quiere, no quiere ese autor (informante 4).</p> <p>No es muy amable, no demuestra mucha empatía conmigo. Por ejemplo, ella me dice: "tienes que buscar", ya, yo busco, pero me dice: "tiene que haber", "tiene que existir", como si realmente existiera, o sea, ni ella misma sabe si existe lo que me está mandando a buscar y quiere que yo lo encuentre. Entonces, no me dice: "ah, pero entonces ve algo similar o ¿por qué no buscas aquí?", o te recomiendo este libro, ¿no? Nunca lo ha hecho (informante 4).</p>
	<p>Capacidad de respuesta</p>	<p>"Creo que hace que tu entiendas las cosas de forma simple. Espera que tú puedas explicar algo, también, de esa forma sencilla, que quede claro, que sea transparente, creo que esa es una de sus mayores fortalezas" (informantes 7).</p> <p>"No conozco nada de cualitativo, tampoco he hecho una tesis de licenciatura, entonces, para mí la investigación era algo nuevo. El asesor me hablaba con términos muy sencillos" (informantes 1).</p>

		<p>“Lo que hace ella primero es señalarme los puntos buenos, los que he acertado y luego me señala lo que tengo que corregir” (informantes 6).</p> <p>“En verdad, yo siempre he sentido que era un espejo al cual yo le hablaba y yo misma me contestaba. No he recibido casi mucha realimentación de su parte, la verdad. Lo único que ella hacía era decirme que todo estaba <i>ok</i>. Me sentía como una psicóloga, en serio. Como que te escuchaba y agarraba un papel y te empieza a decir: ¿Cómo te sientes al respecto? y ¿tú que piensas?, algo así. Me sentía abandonada, no me sentía apoyada. ¡Me he sentido sola en verdad!” (informantes 5).</p> <p>“Ella se sentaba otra vez a escucharme y yo decía: pero ¿tú crees que podría suceder así? y me decía: pero eso depende de lo que quieres hacer. Nunca había una respuesta, ¡No!, nunca me decía que estaba mal, para ella todo estaba bien. Si algo podía estar mal, me decía: pero, ¿Tú que piensas?, O sea, no había tampoco una planificación, yo nunca me he dado cuenta que la asesoría este planificada (informantes 5).</p> <p>“Le preguntaba por algún tema: ¿Tú conoces a algo sobre [...], una referencia teórica, ¿no?; ¿conoces este tipo de aprendizaje?, le decía. Me respondía: ahh, lo voy a buscar. Lo apuntaba y nunca me contestaba” (informantes 5).</p> <p>“Iba porque tenía que ir obligatoriamente, pero he tenido que recurrir a otras personas que, en verdad, si me daban retroalimentación. El último ciclo se ha vuelto un ciclo un poco molesto, porque yo iba y salía renegando. Por más que en el momento trataba que ella me ayudara, nunca lo lograba, salía mal, porque había perdido mi tiempo, ya que bien lo he podido hacer sola” (informantes 5).</p>
--	--	--

Dimensión Estructural	Dinámica	<p>“Me explica por qué ella considera que esa sección tiene que corregirse y me señala qué artículo me puede ayudar a entender mejor ese aspecto” (informante 6).</p> <p>“Muy pocas veces mi profesora había visto mi avance. Entonces, lo que hacíamos era llevar mi trabajo y recién en la reunión me decía cuáles habían sido mis errores, en qué estaba bien. A eso me refiero, recién en ese momento. Muy pocas veces mi profesora me revisaba antes” (informante 2).</p> <p>“Me plantea los horarios, las fechas, incluso qué bibliografía tenía que haber consultado antes de reunirnos” (informante 6).</p>
	Recursos	<p>“Antes tenemos como una agenda de lo que va a tratar, entonces, tengo que mandar el material antes de la reunión, ella lo revisa, hace anotaciones, tiene su propia rúbrica” (informante 3).</p> <p>“Por ejemplo, el asesor me ha dado fuentes para revisarlas, con las cuales trabajar, y preparar todo un capítulo. Él me las ha facilitado varias veces” (informante 7).</p> <p>“Entrego avances, me los devuelve con anotaciones muy precisas y cuando de repente no he considerado alguna fuente o algún artículo, ella misma me los provee” (informante 6).</p>

Anexo 8: Infografía

LA REALIMENTACIÓN

UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA MUY PODEROSA

"La buena retroalimentación desafía, pondera, critica, invita, corrige y estimula al estudiante para mejorar su investigación y la comunicación de la misma. La inútil es la que lo deja confuso sobre qué debe hacer" (Difabio, 2011).

Recomendaciones para una realimentación efectiva:

- 1 Estimula el compromiso de los estudiantes**
Planifica la realimentación, fomenta el trabajo colaborativo y motiva a los estudiantes.

- 2 Promueve la autorregulación**
-Genera el diálogo y la reflexión a través de preguntas
-Brinda información de calidad y usa herramientas para el aprendizaje
-Establece objetivos claros y verifica que los estudiantes los entiendan.

- 3 Fomenta la colaboración y la confianza**
-Muestra empatía, respeto, tacto y disposición genuina para escuchar.
-Crea un ambiente que brinde plena libertad de expresión y que se ajuste a las necesidades particulares de los estudiantes.

- 4 Muestra sensibilidad ante las respuestas emocionales de los estudiantes**
-Utiliza un lenguaje verbal y no verbal adecuado, que genere emociones positivas.
- Sé cuidadoso cuando des malas noticias
- Organiza tus respuestas con el fin de que sean recepcionadas de una manera positiva y constructiva

- 5 Sé flexible, pero organizado**
- Establece tu dinámica de trabajo
- Muestra cierta flexibilidad sin alterar tu plan de trabajo y los objetivos propuestos

- 6 Utiliza recursos para realimentar**
Usa diversos recursos didácticos para realimentar. Eso ayudará a hacer un mejor seguimiento y a controlar el aprendizaje.




Tu participación fue muy importante y valiosa para este estudio. Los resultados permitieron establecer estas seis recomendaciones para brindar una realimentación efectiva.

¡Gracias por participar !

