

Concepciones del docente universitario en el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado. Una práctica compleja.

University Teachers' Conceptions of Literacy Support in Undergraduate Thesis Supervision: A Complex Practice.

Por Jesús Alejandro Muñiz Loredo¹

Muñiz Loredo, J. A. (2026). Concepciones del docente universitario en el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado. Una práctica compleja. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 212-227.

Resumen

Este artículo analiza las concepciones docentes sobre el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado, desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y fenomenológica. El estudio se desarrolló mediante una encuesta exploratoria aplicada a la comunidad docente de una licenciatura en educación y entrevistas semiestructuradas a seis directores de tesis. El análisis de datos se basó en el método comparativo de Strauss y Corbin, a partir del cual se construyeron categorías vinculadas con las tensiones y desafíos presentes en la formación del tesista. Los resultados muestran que el acompañamiento en la escritura de tesis es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, discursivos y afectivos, condicionados por las dinámicas institucionales que inciden en la práctica docente. Se concluye en la necesidad de generar propuestas para mejorar el contexto en el que se desarrolla la dirección de tesis y fortalecer la formación en alfabetización académica, con el propósito de transformar las prácticas de acompañamiento y promover una escritura académica más reflexiva y eficaz.

Palabras Clave Alfabetización académica / Dirección de tesis / Docentes / Escritura académica / tesis de grado

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México /alejandro.loredo@uaslp.mx /https://orcid.org/0000-0002-4618-8067

Abstract

This article analyzes teachers' conceptions of literacy support in undergraduate thesis supervision, from a qualitative, interpretive, and phenomenological perspective. The study was conducted through an exploratory survey administered to the teaching staff of an undergraduate education program, along with semi-structured interviews with six thesis advisors. Data analysis was based on the comparative method proposed by Strauss and Corbin, from which categories were constructed to address the tensions and challenges present in students' thesis-writing process. The results show that thesis-writing supervision is a complex process involving cognitive, discursive, and affective factors, all conditioned by institutional dynamics that shape teaching practices. The study concludes by emphasizing the need to generate proposals to improve the context in which thesis supervision takes place and to strengthen training in academic literacy, with the aim of transforming supervisory practices and fostering more reflective and effective academic writing.

Key words Academic literacy / Thesis supervision / Faculty / Academic writing / Undergraduate thesis

Introducción

Concluir con el trabajo recepcional de tesis suele representar una de las tareas más complejas para los estudiantes universitarios y de posgrado. Entre las principales razones de esta dificultad se encuentran: a) la escritura (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018; Carlino, 2005), b) el giro epistemológico que la concibe como una práctica social orientada no solo a difundir conocimiento, sino a transformarlo y c) la existencia de procesos de alfabetización académica deficientes o nulos (Muñiz-Loredo, 2025).

Este documento aborda la relación intrínseca entre la dirección de tesis, entendida como una práctica formativa en la que el director acompaña al tesista en la consolidación de las competencias necesarias para la elaboración de una tesis (Fernández Fastuca, 2018), y la alfabetización académica, vista como el proceso mediante el cual el docente forma al estudiante para que este se desenvuelva en su comunidad académica (Carlino, 2013).

En este sentido, a través de la alfabetización que ocurre en la dirección de tesis, el docente debe promover un espacio dialógico, reflexivo y didáctico que favorezca en el estudiante la adquisición de conocimientos y habilidades discursivas superiores necesarias para la escritura de este género académico. En este estudio, a esta relación se le denomina “acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis”. Es importante reconocer que, para que este proceso se lleve a cabo de manera adecuada, debe existir un trabajo colaborativo entre el docente que promueve la alfabetización (el director) y el estudiante que se alfabetiza (el tesista).

Desde esta visión, las investigaciones actuales de revistas indexadas al Sistema Nacional de Información Científica y Tecnológica (Secihti), sobre el género discursivo de la tesis, en Latinoamérica, tienden a centrarse en el alumnado, particularmente en: a) procesos de intervención basados en la retroalimentación y el trabajo entre pares para mejorar la escritura de la tesis; b) diagnósticos de las habilidades necesarias para desarrollarla y c) análisis de las concepciones que los estudiantes tienen sobre esta actividad académica, considerando el entorno complejo en el que se realiza (Álvarez et al., 2023; Zanotto González et al., 2023; Castro y Sánchez, 2021; Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Álvarez y Difabio de Anglat, 2018).

Este escenario resulta comprensible, dado que la finalidad principal del acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis es que el estudiante logre producir este tipo de escrito, lo cual en diversos contextos se vuelve sumamente complicado. Tal es el nivel de dificultad que el alumnado genera múltiples concepciones negativas al grado de que en “las últimas décadas se ha difundido el acrónimo inglés ABD (All But Dissertation) y su versión española TMT (Todo Menos Tesis)” (Álvarez et al., 2023, p.3).

Debido a la centralidad otorgada al alumnado en la construcción de este género discursivo, son pocos los estudios que han considerado la perspectiva del profesorado de licenciatura. En contraste, se registra un mayor número de investigaciones orientadas a explorar las percepciones docentes sobre la escritura académica en general (Guerrero Tejero, 2023) sin atender de forma específica la dirección de tesis como práctica alfabetizadora. Desde esta óptica, el estudio de González Ocampo (2023) es una de las pocas aproximaciones cualitativas que indagan los desafíos de los asesores de tesis, destacando entre ellos la formación metodológica, la escritura académica y la gestión de actividades.

De igual forma, Fernández Fastuca et al. (2023) realizó una investigación con el objetivo de identificar los estilos de la dirección de tesis desde la perspectiva dicotómica de tesistas y directores, mediante entrevistas semiestructuradas. La autora distinguió tres estilos de dirección: a) acompañante, b) orientadora y c) directiva, los cuales inciden directamente en el aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado.

Desafíos docentes en el acompañamiento alfabetizador en la tesis

El director de tesis debe cumplir con diversas tareas durante el trabajo con el asesorado. González Ocampo (2023) afirma que el trabajo de dirección es multidimensional “en el sentido de que son diversas las actividades y tareas que debe desarrollar para brindar un acompañamiento ajustado a las necesidades y características de los tesistas,

considerando además los distintos requerimientos disciplinares e institucionales” (p.2). Situación que puede generar un panorama complejo para el asesor al querer realizar esta tarea.

De este trabajo multidimensional, Fernández Fastuca y Wainerman (2015) recuperan cuatro características importantes de la dirección de tesis: a) asesoría académica, b) socialización, c) apoyo psicosocial y d) apoyo práctico. En otras palabras, el trabajo con el alumnado requiere el desarrollo de actividades que promuevan el conocimiento disciplinar científico y metodológico; la enculturación, el apoyo emocional y la orientación en el contexto académico e institucional para facilitar el proceso de elaboración de tesis (Fernández Fastuca, 2018).

El docente encargado del acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis asume, además de las funciones previamente mencionadas, una serie de responsabilidades propias del trabajo docente, puesto que son pocos los casos en que el asesor se dedica exclusivamente a esta tarea. Desde esta línea, las tareas ajenas a esta función son un hecho, ya que quienes desempeñan este rol suelen ser profesores de tiempo completo o bien ocupan otros cargos académicos dentro de las instituciones. En contraste, el profesorado que no cumple con este perfil labora en otros contextos para complementar sus ingresos.

Entre estas responsabilidades, las vinculadas con la docencia, actividad que representa la principal razón por la que el profesorado se incorporó a la institución, se incluyen la planeación, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, el acompañamiento individual y grupal, la mediación de conflictos, la adaptación a las necesidades, estilos e intereses del estudiantado, la motivación, así como la participación en reuniones de carácter institucional o gubernamental (Muñoz y Garzón, 2019).

Este acotamiento se hace desde la premisa de que impartir clases no es suficiente para alcanzar estabilidad financiera ni prestigio en el contexto laboral y académico del profesorado universitario. Asimismo, es necesario reconocer que la dirección de tesis es una función prácticamente obligada, pero no remunerada en este nivel educativo; en los contextos públicos suelen brindar un pago simbólico al docente una vez realizada la titulación del estudiante, pero las asesorías por sí mismas no son remuneradas.

Sumando lo anterior, la publicación científica es una tarea común en el ámbito universitario público. En muchos casos, las propias instituciones exhortan a producir escritos académicos para su difusión en revistas indexadas. En palabras de Hernández (2024), el desenvolverse como miembros de una comunidad académica superior, “para los profesores significa “publica o muere”, y a la vez imparte clases y gradúa más estudiantes en menos tiempo”(p.142).

Desde la noción del “publica o muere”, en muchas ocasiones el profesorado universitario no cuenta con el financiamiento necesario para desarrollar sus investigaciones, lo cual provoca que no logre concretar la producción científica en los términos que quisiera para su propio crecimiento académico y personal. Para aminorar esta situación y cumplir con la exigencia de publicación “las formas de investigación que por lo regular desarrollan los profesores universitarios que no tienen recursos se dirigen a trabajar intensivamente en los proyectos de sus estudiantes de licenciatura y posgrado” (Manig et al., 2022, p.4). Resulta inevitable mencionar este escenario, dado que puede comprometer el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis, debido al conflicto de intereses que surge al priorizar los proyectos sobre la orientación de los estudiantes.

El cúmulo de los puntos descritos anteriormente establece un panorama complejo para que el asesor realice esta tarea. En este sentido, resulta sustancial profundizar en las percepciones docentes desde una óptica diferente: aquella que contemple la dimensión vivencial implicada en este proceso y su influencia en el desarrollo de la dirección. En otras palabras, se trata de visibilizar cómo se siente el profesorado al momento de orientar la construcción de una tesis.

Analizar esta dimensión permite comprender con mayor profundidad las condiciones reales en las que el docente acompaña la producción escrita del estudiantado. El cómo vive el director este proceso es un determinante en su práctica, ya que afecta su relación con la dirección de tesis y orienta sus decisiones didácticas y los modos de retroalimentar al alumnado.

Desde esta óptica, el objetivo de esta investigación es analizar las concepciones del profesorado de nivel superior acerca del acompañamiento alfabetizador de la dirección de tesis, con el fin de dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las principales barreras que enfrenta el director durante el proceso de la dirección de tesis? Este estudio parte del supuesto de que los docentes viven un proceso complejo y demandante durante esta práctica académica.

Diseño Metodológico

El diseño de esta investigación se enmarca desde la óptica interpretativa (Miranda y Ortiz, 2020), configurándose dentro de un enfoque cualitativo (Latorre Beltrán et al., 1996) y un método fenomenológico (Rodríguez Gómez et al., 1999). Este constructo permite comprender a profundidad las concepciones, las experiencias y los significados del profesorado en relación con los factores que afectan directamente su práctica en la dirección de tesis.

Del mismo modo, esta configuración permite un diálogo más directo con los participantes de este estudio. Más que concebir la interacción como “un conjunto de reglas y procedimientos aplicados al proceso de investigación” (De los Heros Rondén, 2024, p.17), se busca generar espacios donde los participantes expresen libremente sus concepciones sobre la temática que rige este estudio.

Técnicas de Producción de Datos

Siguiendo con la línea metodológica y epistemológica antes expuesta, este estudio privilegia los significados de las experiencias y discursos de los participantes. Sin embargo, con el propósito de ampliar la comprensión del contexto donde se construyeron dichas experiencias, se recurrió de manera complementaria a los resultados de una encuesta aplicada previamente a 16 docentes de la licenciatura, lo que se traduce en el 75% de la comunidad total. Este recurso permitió situar las voces de los directores entrevistados dentro de un universo más amplio. En este sentido, los datos de la encuesta se utilizaron únicamente como elementos contextuales que enriquecen la interpretación y refuerzan los hallazgos cualitativos.

El instrumento empleado dentro de las variaciones de la encuesta fue un cuestionario de escala valorativa tipo Likert (McMillan y Schumacher, 2005). Esta elección metodológica se sustentó en que este tipo de cuestionarios posibilitan una valoración más precisa de las concepciones de los participantes, al permitir que diversas opiniones sean expresadas mediante gradaciones (McMillan y Schumacher, 2005).

Desde esta lógica, la finalidad de la encuesta fue de carácter exploratorio y permitió un primer acercamiento al contexto, es decir, ayudó a orientar el diseño de la entrevista que se explicará más adelante. Este uso se fundamenta en la noción de que dicha técnica posibilita obtener un panorama general de las percepciones de los participantes, sin implicar necesariamente un proceso de reflexión profunda (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Este cuestionario fue sometido a un proceso de validación interna mediante un pilotaje aplicado a docentes con características similares los participantes de este estudio. Posteriormente, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach con el *software Jamovi*, obteniéndose un valor de 0.861, lo que evidencia un alto nivel de fiabilidad. Este resultado sugiere que los 26 ítems presentan una adecuada coherencia interna y miden consistentemente las concepciones del profesorado de nivel superior respecto a las dificultades del proceso de la dirección de tesis.

Por otro lado, la técnica central de producción de datos fue la entrevista (Troncoso y Amaya, 2017). Este recurso permite obtener la información directa de los participantes a través de una interacción dialéctica. De las diferentes opciones de entrevista, se eligió la cualitativa semiestructurada, en el sentido de que, de antemano, ya existe “un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación” (Sierra, 1998, p.299). En este caso sus concepciones y experiencia en la dirección de tesis. La razón principal para elegir esta herramienta fue que:

La entrevista proporciona una lectura social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales. (Vela, 2015, p.67)

La aplicación de la entrevista se orientó desde la perspectiva de la empatía, dado que se estructuró desde el punto de vista de los participantes (Galindo, 1998). Esta noción se desarrolla desde “una tolerancia de las diferencias y una disposición a no juzgar los motivos y sentimientos de una persona...Por lo tanto, los prejuicios deberán ser eliminados en favor de la reciprocidad y la comprensión mutua”(Sierra, 1998, p.292). La construcción de la entrevista se basó en este enfoque desde la comprensión de que los directores de tesis se desenvuelven en un panorama hostil como se describió en la problemática.

La validación del guion de la entrevista se realizó mediante el juicio cualitativo de expertos conformado por docentes con perfil pedagógico y lingüístico. Una vez atendidos los comentarios y sugerencias de los jueces, que incluyeron la edición y eliminación de algunas preguntas, la versión final del guion se estructuró de 19 interrogantes, distribuidas en las siguientes secciones: a) concepciones sobre las alfabetizaciones académicas, b) prácticas de acompañamiento en la escritura de tesis, c) tensiones y desafíos en la dirección de tesis y d) percepciones del escritor frustrado.

Las entrevistas se realizaron a lo largo de un periodo de dos meses, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. En conjunto, las grabaciones de audio alcanzaron una duración total de 158 minutos, las cuales fueron transcritas sin alterar sus contenido y posteriormente analizadas conforme al procedimiento de codificación que se explica más adelante.

La decisión de combinar la entrevista semiestructurada con una encuesta de carácter exploratorio se fundamenta en la necesidad de obtener una comprensión más amplia y situada de este fenómeno. Mientras que la entrevista permite acceder a las concepciones, significados y experiencias de los participantes en profundidad, la encuesta tipo Likert aporta información contextual cuantificable que permite identificar tendencias generales en el grupo docente.

Sujetos informantes

Los participantes de este estudio fueron seis docentes de una licenciatura del área de educación, perteneciente a una universidad pública en México, donde la producción de géneros discursivos, salvo la titulación por promedio, es el principal medio para la obtención del grado académico. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de casos típicos (Goetz y LeCompte, 1988), ya que fueron elegidos por características específicas, en este caso, por su función como directores de tesis.

La participación de los docentes fue voluntaria y firmaron un consentimiento informado antes de la aplicación de la encuesta y las entrevistas. Se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los docentes, quienes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos. A continuación, se presenta una tabla, donde se describen datos académicos y labores de los participantes en relación con este estudio:

Tabla 1. Características de los Sujetos Informantes

Director	Grado académico / formativa	Etapas	Años de experiencia en dirección de tesis	Número de tesis dirigidas
1	Doctorante	3	3	6
2	Doctorante	2	10	6
3	Maestría	3	3	8
4	Maestría	3	6	4
5	Maestría	3	2	8
6	Maestría	3	1	3

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

La información recolectada se analizó mediante el método con mayor recurrencia en el ámbito educativo en su perspectiva cualitativa; el modelo comparativo straussiano (Palacios Rodríguez, 2021), mismo que busca construir teoría desde los datos producidos. Strauss y Corbin (2002) esclarecen que el concepto de teoría alude a la articulación de los datos, conceptos y categorías resultantes del análisis que explican un fenómeno en específico.

El análisis comparativo constante de orientación straussiana “desarrolla una codificación inductiva y abductiva del material empírico, de modo que se van generando categorías fundamentadas en el material analizado, pero sensibilizadas por el conocimiento teórico existente” (Verd y Lozares, 2016, p. 308). Esta opción resulta viable para el desarrollo de la presente investigación, dado que, mediante las fases de codificación abierta, axial y selectiva (Vives-Varela y Hamui-Sutton, 2021), se busca comprender las concepciones de los directores de tesis a través de la formulación de una categoría central, la cual explica las principales dificultades de este proceso. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza este procedimiento.

Tabla 2. Proceso de codificación utilizado

Codificación	Características
Abierta	<ol style="list-style-type: none">1. Segmentar los datos.2. Asignar códigos.3. Agrupar la gran cantidad de códigos en categorías acordes con los descubrimientos relevantes para la pregunta y objetivo de investigación
Axial	<ol style="list-style-type: none">1. Seleccionar y afinar la categorización abierta conforme a los propósitos de la investigación, las preguntas dirigidas al texto y la comparación de conceptos contexto y las acciones de los implicados2. Establecer relaciones entre las categorías y subcategorías con base en causas, consecuencias, el contexto y las acciones de los implicados3. Construir la estructura de relaciones entre conceptos, subcategorías y categorías.
Selectiva	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar la categoría central que integra a las otras categorías.2. Desarrollar los rasgos y dimensiones de la categoría central asociando a las otras.3. Desarrollar la teoría mediante el hallazgo y análisis de patrones en los datos y las condiciones en que sucede y en las que no

Nota: Adaptado de Vives Varela y Hamui Sutton (2021)

Fuente: elaboración propia.

Para fines de este estudio, la codificación abierta se realizó a partir de las respuestas de los participantes en cada una de las dimensiones del guion de entrevista. Posteriormente, se desarrolló la codificación axial, mediante la articulación de los códigos previamente establecidos, con el propósito de generar subcategorías que explicaran las relaciones de causa y consecuencia de lo identificado. Por ejemplo, en la dimensión “tensiones y desafíos en la dirección de tesis”, los códigos iniciales “falta de interés en la escritura”, “falta de tiempo” y “papel pasivo del tesista” fueron agrupados en la subcategoría “dificultades en el trabajo de dirección”, la cual se consideró para la composición y explicación de la categoría central.

Resultados

El análisis comparativo realizado a partir de las narraciones de seis directores de tesis permitió identificar similitudes y diferencias respecto al proceso de acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis. Las experiencias relatadas por los participantes evidencian tanto las tensiones como las estrategias que emergen durante el trabajo con el estudiante en la elaboración de su trabajo recepcional. Este enfoque posibilitó reconocer

cómo los docentes interpretan y viven su propio rol dentro de la práctica alfabetizadora y de qué manera las condiciones institucionales, personales y emocionales influyen en el desarrollo de dicha tarea.

Los resultados se organizan con base en las seis dimensiones que estructuraron el guion de entrevista y se complementan con los hallazgos de la encuesta. La sección concluye con la exposición de la categoría central que explica este fenómeno en el contexto estudiado. Para preservar el anonimato de los docentes, se emplearon las siguientes abreviaciones para indicar su participación: Di1 = Director 1, Di2 = Director 2, etc. Finalmente, antes de abordar los hallazgos cualitativos, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las medidas de tendencia central de los ítems del cuestionario, con el propósito de contextualizar cuantitativamente las percepciones docentes analizadas. En la siguiente tabla solo se presentan los ítems que coinciden con los resultados identificados en las entrevistas, por ello, solo se reportan cinco de los 26 reactivos que conformaron la encuesta:

Tabla 3. Ítems utilizados para el refuerzo de los resultados

Ítem	Válido	Moda	Mediana	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
La alfabetización académica un proceso donde el rol docente es determinante.	16	4.000	4.000	4.313	0.602	3.000	5.000
El alumno debe de alfabetizarse solo.	16	2.000	2.000	2.125	0.957	1.000	4.000
Los docentes universitarios no son responsables de enseñar a escribir.	16	1.000	2.000	2.125	1.204	1.000	4.000
Enseñar a escribir es tarea exclusiva del profesorado que imparte asignaturas afines a lengua.	16	1.000	2.000	2.000	1.095	1.000	4.000
Mis estudiantes suelen manifestar que escribir es una tarea difícil para ellos.	16	5,000	5.000	4.438	0.727	3.000	5.000

Fuente: elaboración propia.

Concepciones sobre la alfabetización académica

La totalidad de los participantes coincidió en que la alfabetización académica constituye la base del trabajo escritural de la tesis. Sin embargo, difieren en cuanto a la finalidad de esta práctica. Para algunos, la escritura se orienta a promover criterios lingüísticos como la ortografía y la redacción, mientras que para otros implica un proceso cognitivo de mayor complejidad, orientado a la construcción del conocimiento y al desarrollo de la voz del escritor.

En este contexto, la alfabetización académica se concibe como un andamiaje que favorece el desarrollo técnico, discursivo y epistémico de la escritura. Este proceso permite al estudiante transformar sus ideas en un discurso académico, integrando su voz, su perspectiva y su posicionamiento frente al conocimiento. Con esta orientación, se esperaría un rol activo del discente en la elaboración de su tesis.

Dir1: Si tiene mucho que influir, se requiere esa cuestión de la alfabetización, sobre todo en el lenguaje escrito, porque, a final de cuentas, la tesis es un producto que requiere un razonamiento y una escritura muy específica, no propiamente del lenguaje cotidiano de la oralidad, sino que requiere todos estos elementos como tal del lenguaje escrito, si es para mí importante influye, claro que sí.

Dir2: Creo que influye mucho porque, y espero no adelantarme a otro, creo que muchas veces los alumnos no acaban, no tanto porque no sepan, sino porque no escriben, como que no saben construir ese pensamiento a través de un texto escrito. Creo que sí influye en una parte y creo que también un poco en esta cuestión de lenguaje, pensamiento. Hay veces que tienen no solo cuestión de lenguaje, sino también problemas de construcción del conocimiento.

Dir3: Sí, es una mezcla de todo, el ser asesor sí es enseñarles, acompañarlos a escribir, a darles muchísimos modelos no solo de cómo se seccionan, vamos, de cómo se crea este esqueleto del producto final, sino también de enseñarles modelos de cómo redactarlo. Me he dado cuenta de que los chicos, cuando tú les ofreces una pauta de redacción, a veces la toman porque piensan que así están cumpliendo ante lo que tú les estás diciendo, pero siento que no la digieren para adaptarla y ahí agarrar lo que nosotros decimos la voz del autor.

Prácticas de acompañamiento en la escritura de tesis

Los participantes realizan diversas prácticas de acompañamiento con sus tesisas. Entre ellas se encuentran las reuniones periódicas, el uso de cronogramas de avance, las correcciones mediante comentarios, las dinámicas grupales y la derivación a instancias de apoyo institucional, como el centro de escritura académica con el que cuenta la universidad. Estos resultados coinciden con la percepción general del profesorado: las medidas de tendencia central del ítem “el alumno tiene el deber de alfabetizarse solo” registran una moda y una mediana de 2.0, así como una media de 2.1.

Estos datos revelan la importancia que el profesorado de este contexto otorga a esta práctica. Con ello, se evidencia un trabajo colaborativo con el estudiantado, componente clave para el desarrollo efectivo de la dirección de tesis. Estos resultados adquieren mayor relevancia al reconocer que el papel del director es crucial en la formación del estudiante, ya que, al ingresar a la etapa de elaboración de la tesis, este no siempre cuenta con los requerimientos necesarios para la escritura de dicho género discursivo (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015).

Dir1: nos reunimos como si fuera una especie de junta directiva de empresa, es decir, le digo tú qué tienes de avance y me tiene que explicar esto avance esto, me centro en ella, pero al mismo tiempo las demás están observando que les estoy diciendo por si alguna de ellas tiene algún error similar entonces ya de repente se ponen a trabajar. A veces estamos proyectando, proyecto la tesis como tal en el pizarrón o en el proyector para que para que ella esté consciente vea los errores que comete y que poco a poco vaya generando un aprendizaje.

Dir4: El Centro de escritura sí les ayuda muchísimo, tengo estudiantes que empezaron sin saber redactar y que actualmente ya no tienen complicaciones en ello, que, si nos atrasamos al inicio porque no podían redactar, porque no sabían escribir, que no podían poner sus ideas de manera organizada y ni modo se tuvieron que atrasar un poquito.

Dentro de esta misma dimensión, es importante destacar que se identificaron diferentes posturas referente a sus responsabilidades en cuanto a la enseñanza de la escritura en la dirección de tesis. Se presentan posturas donde la

alfabetización consta de enseñar implícitamente a escribir, mientras que otras se centran en enseñar propiamente la superestructura de este género discursivo y procesos propios de la investigación y análisis de datos.

Esta disparidad se alinea con la noción de que los docentes no están de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa de que deben enseñar explícitamente a escribir textos académicos. El ítem “los docentes universitarios no son responsables de enseñar a escribir al alumnado” establece una moda de 3.0 y una mediana y media de 3.5. La desviación típica fue moderadamente alta de 1.09. En este caso se aprecia un poco de dispersión entre las respuestas de los profesores.

Dir4: No es que considere que sea mi responsabilidad, creo que como estudiantes autónomos es su responsabilidad ya escribir de manera correcta el que entregar un escrito ya con formalidad como les hemos enseñado y no deberían esperar como que su director o que su asesor o alguien que les esté acompañando tome la responsabilidad, pero aún como asesores, sobre todo si va a aparecer nuestro nombre pues es parte de, somos parte de esa investigación y en final nos van a relacionar, así que sí espero que esté bien escrito y sí me pongo a revisar a detalle porque al final pues va a ser algo que también afecta mi imagen académica, sí lo llegarán a ser.

Dir5: Yo creo que me consideraría 80% responsable porque si yo ya he estado de ese lado que tuve que titularme y tuve que cumplir con ciertos criterios pues es mi responsabilidad que si estoy a cargo de una persona en el ámbito académico pues a la hora de corregir o a la hora de desarrollar esos textos pues tendría que corregirlos de acuerdo con lo que yo la sé entonces si me considero 80% responsable y el otro 20 porque el otro 20 no me considero responsable porque siento que es más la responsabilidad de la estudiante pero siento que la estudiante actúa de acuerdo con lo que le enseñaron no de acuerdo con lo que siente o tiene que hacer.

Tensiones y desafíos en la dirección de tesis

Las principales tensiones identificadas se vinculan con el tiempo limitado, la falta de hábitos de escritura y las demandas institucionales. Los directores mencionan que muchos estudiantes escriben por obligación, sin ritmo ni continuidad, lo que genera sobrecarga para ellos. Del mismo modo, suelen adoptar un papel pasivo dentro de su proceso de alfabetización lo que se traduce a un mayor esfuerzo del director que del propio estudiante, lo cual deriva en un escenario emocionalmente complejo para el docente.

Dir1: Bueno los principales desafíos es que hay estudiantes que les cuesta escribir les cuesta mucho escribir por más de que digas a mí me interesa que avances, aunque sea un párrafo o una sección en esta semana. Les cuesta mucho escribir o tomar la decisión de escribir creen que es pesado escribir que lo hago yo pienso que lo asocian a algo que no es tan bonito no es agradable escribir una tesis y con todo este mundo esta cuestión de la sociedad de ver la escritura de la tesis a partir de los memes y de muchas otras cosas pareciera que lo ven como algo negativo cuando es parte de un proceso que uno tiene que realizar como como profesionalista.

Dir2: Quizá a veces el tiempo que quizá no tienes tanto tiempo para dedicarle al alumno, acercarte con él, a veces incluso ni él, no empatan horarios porque a veces a mí me gustaría, pero no empatan. En este momento es el tiempo.

Dir6: Tuve una situación complicada donde uno de estos alumnos necesitaba mucho apoyo, pero yo creo que ya pasaba, o sea casi, casi quería que yo le hiciera la tesis porque yo le decía busca, busca bibliografía y él me regresaba diciendo es que usted me tiene que dar la bibliografía, o sea yo veo que a los demás les da la bibliografía, o sea yo no tengo por qué estarla buscando, usted me tiene que decir todo eso ahí si fue cuando empecé a irritarme, y dije “ si es tu tesis, no es la mía, yo nada más te estoy acompañando y tú tráeme la bibliografía” y te digo esto si te sirve, esto no te sirve, pero yo no tengo tiempo, yo creo que eso fue de las más tensas y los otros alumnos que pueden tener todo en su cabeza y lo entienden bien, pero nada más no lo escriben y no hay poder humano que los haga escribir.

Del mismo modo, y derivado de las tensiones antes mencionadas, los docentes proponen cambios institucionales orientados a la formación del profesorado y a la revisión curricular, con el fin de que la escritura se promueva de manera continua. De este modo, se busca favorecer y facilitar su labor como directores de tesis y fortalecer la literacidad del alumnado a través del proceso de alfabetización académica. Dichas propuestas parten de la necesidad de un trabajo colaborativo en la enseñanza de la escritura. Esto se alinea con la premisa de Navarro (2023), quien señala que “casi nadie enseña cómo leer y escribir académicamente en la universidad” (p. 342).

Esta postura concuerda con la noción general del profesorado. En los resultados del ítem “enseñar a escribir es tarea exclusiva de los profesores y profesoras que imparten asignaturas afines al contenido disciplinar de lengua o lenguaje”, se identificó una moda de 1.0 y una mediana y media de 2.0, lo que refleja una tendencia clara de desacuerdo con dicha premisa.

Dir2: Que lo profesores también tengan todos, aunque sean nociones básicas de escritura y puedan también dar un acompañamiento, aunque también entiendo que puede ser muy difícil porque tenemos muchos alumnos, pero que al mejor hubiera uno que otro tipo u una cosa que ellos ayuden para fortalecer la escritura.

Dir4: Creo que debemos tener más materias enfocadas en escritura, por ejemplo si es esta escritura académica, pero por ejemplo llevar una escritura académica 2 y 3, con una ya nos dimos cuenta que no es suficiente que los alumnos en realidad no saben redactar, que incluso que lleven materias de investigación durante toda su formación les sigue costando, creo que tenemos que seguir trabajando como plantilla docente para no crear analfabetas o alfabetas funcionales, porque al final pues sí tenemos chicos que leen, que escriben, pero la realidad es que no están escribiendo como deberían, que hay muchas cosas que tienen que mejorar y simplemente los vamos dejando que avancen sin corregir estos detalles.

Percepciones del escritor frustrado

La dimensión emocional constituye una constante en el discurso de los participantes. Los directores mencionan la ansiedad, la frustración y el bloqueo como factores que interrumpen el avance de la tesis. Estas problemáticas, recurrentes en el proceso de escritura del estudiante (Muñiz-Loredo, 2025; Rey y Velázquez, 2023), se derivan de la complejidad que implica esta práctica. Los docentes aclaran que los estudiantes suelen manifestar que escribir representa una tarea difícil para ellos. La moda y la mediana de este ítem fueron de 5.0, mientras que la media alcanzó un valor de 4.438, lo que confirma una tendencia hacia el acuerdo. La desviación típica fue relativamente baja (0.72), lo que indica poca dispersión en las respuestas.

Ante esta situación, el profesorado implementa estrategias de contención, escucha y, en algunos casos, derivación a servicios de atención psicológica, acciones que trascienden las funciones comúnmente asociadas a la dirección de tesis. De este modo, el acompañamiento alfabetizador se revela no solo como una labor cognitiva o discursiva, sino también como un acto emocional que complejiza la labor de los directores y demanda un actuar empático puntual.

Dir2: Generalmente es estrés. Es más, hasta ahí, en una clase donde tú no eres ni su maestra de tesis ni la directora y les preguntas cómo van con la tesis viene como el desánimo, la angustia de “no me hable de eso” sí, como una resistencia.

Dir6: Creo que depende mucho del alumno, pero al menos algo que es he notado que es no se sienten capaces porque saben que no dominan la escritura, no dominan la redacción entonces es un discurso así de que “es que sí sé cómo explicarlo, pero a la hora de tangibilizarlo no sé cómo entonces no me siento capaz de hacerlo” entonces siento que es más porque perciben que no son capaces no se sienten motivados porque no dominan eso, pero no saben qué se conecta con qué.

Dir4: Si, o sea, cuando veo que no están avanzando, sí me acerco con ellas y trato de hablar, sobre todo individual, no trato de no hacerlo frente al grupo, pero ya sí vi que pasaron varias semanas y no han avanzado y conozco que son chicas que sí trabajan, mejor la cito hablo individualmente con ellas y trato de

identificar cuál es la razón por la que no están avanzando. Tristemente si traen muchas cosas, hay muchas cuestiones personales, familiares que les están impactando y esto impide que avancen, así que primero a veces nos sentamos, a veces las chicas lloran, sacan todo lo que traen, digo ahí me han pasado situaciones donde las niñas están en burnout y prefiero canalizarlas y que reciban atención psicológica primero y después de eso ya regresan y continúen con la tesis.

Dir5 : Ok si, muchas veces muchas veces han llegado conmigo y me han dicho que no se sienten capaces hasta el punto de llegar llorando diciendo que no se sienten capaces y bueno empiezan también a decir muchas cosas personales, pero ha llegado a un punto hasta donde he tenido que recurrir a los primeros auxilios psicológicos porque han llegado a tener ataques de pánico porque sienten que están estancados estancadas y que no van a poder lograr este redactar su tesis entonces tengo que pues ir a recurrir a esos recursos.

La categoría selectiva resultante muestra que los directores de tesis asumen un papel de mediadores técnicos, cognitivos y emocionales ante un contexto universitario que no ha desarrollado suficientemente la alfabetización académica en los estudiantes, pese a los esfuerzos institucionales visibles, como el centro de escritura académica que ayuda a fortalecer la literacidad del alumnado, lo cual se refleja en el nivel de sus habilidades escriturales (Ávila Rodríguez, 2021). Esta mediación se traduce en un acompañamiento que no se limita a la corrección textual, dado que implica orientar la comprensión de los géneros académicos, guiar los procesos de reflexión sobre el conocimiento y, sobre todo, brindar apoyo emocional a los tesisistas durante la escritura, evidenciando así la complejidad pedagógica que conlleva el rol del director.

Discusión

El análisis antes descrito permitió identificar que el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis, más que un proceso burocrático o evaluativo, es un espacio formativo en el que se articulan diversas dimensiones de atención hacia el estudiante. En congruencia con los resultados de Zanotto et al. (2023), los directores de tesis señalan que, ante las múltiples áreas de oportunidad que los estudiantes presentan en la escritura académica, esta práctica se convierte en un andamiaje que integra saberes discursivos, pedagógicos y afectivos, es decir, no se trata únicamente de construir un documento recepcional. Este escenario amplía las responsabilidades del director, ya que trasciende su función de orientar al estudiante en la composición del género discursivo de la tesis y lo posiciona como el último agente alfabetizador dentro de la institución.

Idealmente, la función del asesor en torno a la alfabetización debería centrarse en las convenciones propias del género discursivo de la tesis y no en las bases del lenguaje académico escrito. No obstante, el trabajo de los directores en este contexto se enfoca precisamente en lo segundo, un escenario similar al descrito por González Ocampo (2023), quien señala que la principal tarea del director es acompañar la escritura académica, una tarea que, en teoría, debería ocupar un segundo plano en esta etapa formativa del estudiante.

En coherencia con la premisa anterior, los resultados del presente estudio evidencian un panorama particular: aunque la tarea de alfabetización no recae exclusivamente en los docentes de lengua, como suele ocurrir (Carlino, 2002), la mayoría del profesorado tiende a desvincularse de este proceso (Muñiz-Loredo, 2025). De este modo, los estudiantes no reciben apoyo escritural desde los inicios de su trayectoria académica, sino hasta el momento en que deben redactar la tesis.

Ante la falta de apoyo institucional en los procesos de alfabetización del estudiante, los asesores asumen tareas de corrección, modelado y contención emocional que no han sido reconocidas ni respaldadas por las universidades, dado que la dirección de tesis continúa siendo una práctica poco institucionalizada (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Esta carencia genera tensiones en los estudiantes que los directores afrontan mediante estrategias personales, como el apoyo escritural y emocional, las cuales, en distintos casos, los sobrepasan y los llevan a derivar a los tesisistas con profesionales especializados en escritura o en atención psicológica.

De acuerdo con el planteamiento de esta investigación y las categorías emergentes localizadas, se establece que la dimensión afectiva ocupa un lugar central en el proceso de alfabetización académica. Sánchez Lara (2023) afirma este hecho, dado que “un aspecto central para la transición emocional fue la mediación pedagógica” (p.19), es decir, el acompañamiento alfabetizador de la tesis ayuda al estudiante a transitar de las emociones negativas a las positivas. Esto evidencia que este proceso no solo es un fenómeno lingüístico o cognitivo, sino también afectivo y relacional.

Conclusión

Como conclusión, se afirma que el trabajo del director de tesis no es sencillo y, además, ha sido escasamente analizado en comparación con los estudios que suelen centrarse en el estudiante, al menos en las publicaciones indexadas en el SECIHTI, donde predomina el enfoque en las experiencias y dificultades del tesista. Esto expone un vacío en la literatura académica respecto a la comprensión de las condiciones, desafíos y estrategias que los directores deben enfrentar para guiar eficazmente la elaboración de la tesis.

El asesor se desenvuelve en un contexto que propicia la aparición de sentimientos negativos, los cuales se intensifican ante el panorama previamente descrito. Este escenario repercute directamente en la calidad del acompañamiento y de la dirección del escrito. La falta de motivación representa una limitante tanto para realizar investigación (Manig et al., 2022) como para dirigirla. En consecuencia, el director asume la responsabilidad de guiar una tesis de manera eficiente, aun cuando puede carecer del ánimo o las condiciones necesarias para hacerlo, ya que su imagen y prestigio académico también se ven comprometidos, como se ve a continuación en esta narrativa:

Dir4: Como asesores, sobre todo si va a aparecer nuestro nombre, pues somos parte de esa investigación y al final nos van a relacionar. Así que sí espero que esté bien escrito y sí me pongo a revisar a detalle, porque al final va a ser algo que también afecta mi imagen académica.

Esta investigación aporta a la comprensión del acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis, no desde las convenciones discursivas o metodológicas para su construcción, sino desde la reflexión de que se trata de un proceso en el que tanto quien alfabetiza como quien es alfabetizado se desenvuelven en escenarios complejos. Además, ofrece una mirada situada sobre las condiciones institucionales que favorecen o limitan el desarrollo de este trabajo colaborativo.

Del mismo modo, este estudio busca reorientar la investigación en los asesores de tesis, no desde una mirada centrada en sus percepciones sobre las dificultades de los asesorados o del rol de estos, sino para visibilizar su experiencia y sentir durante el proceso de dirección. Es crucial recordar el contexto del docente. No basta con afirmar que la producción de este género discursivo es una tarea titánica para el estudiante; en diversos casos, también resulta un escenario complejo para el docente.

Considerando lo anterior, resulta importante investigar este proceso desde esta óptica con el fin de proponer mejoras institucionales que permitan abordar los desafíos a los que se enfrentan los directores. Algunas de estas propuestas son: a) la creación de espacios de apoyo psicoemocional para los asesores, b) la estructuración de guías y protocolos claros que establezcan los convenios y acuerdos para la dirección de tesis, c) la implementación de trabajo entre pares para asesores noveles y d) el reconocimiento institucional formal de esta actividad dentro de la carga docente.

Para finalizar, es determinante replantear la formación en escritura como un proceso continuo. La alfabetización académica debe ser una responsabilidad compartida entre todos los docentes, y no como una tarea de los directores de tesis, los profesores de lengua o de los centros de escritura. Es preciso buscar cambios curriculares que, de manera transversal, brinden las condiciones necesarias para que la dirección de tesis y la alfabetización se desarrollen de manera eficiente, lo que reduciría la carga de trabajo y las demandas multidimensionales del director de tesis (González Ocampo, 2023). De este modo, se establece un panorama en el que la tesis y su dirección dejen de visualizarse como momentos de frustración y se establezcan como espacios formativos integrales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8–23. <https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>
- Álvarez, G., Difabio de Anglat, H., & Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6–21. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n1.2263>
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40–53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Ávila, M. (2021). Recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica. *Diálogos sobre la Educación*, 12(23), 1–18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.836>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415–420. <https://www.academica.org/paula.carlino/15.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1–16. <https://www.academica.org/giceolem/box/paula.carlino/91.pdf>
- Castro Azuara, M. C., & Sánchez Camargo, M. (2021). Uso de los recursos de cita y referencia en la escritura de la tesis de posgrado y su relación con el plagio textual. *Diálogos sobre la Educación*, 12(23), 1–20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.952>
- De los Heros Rondenil, M. G. (2024). *Métodos y técnicas cuantitativas para las ciencias sociales: Aplicaciones con Excel, SPSS y software R*. Universidad Autónoma de México.
- Fernández-Fastuca, L., Sánchez-Rosas, J., Rojas-Torres, L., & Difabio de Anglat, H. (2023). Los estilos de dirección de tesis: Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 913–935. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/52/102>
- Fernández-Fastuca, L. (2018). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(2), 201–217. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556937002/>
- Fernández-Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). Introducción: La lucha de la luz y la sombra. En L. J. Galindo Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 9–25). Pearson.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Ocampo, G. (2023, 4–8 de diciembre). *Desafíos en la dirección de tesis de doctorado: Un análisis desde la perspectiva de los directores*. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Villahermosa, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1702.pdf>

Guerrero Tajero, I. G. (2023). Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 36, 88–112. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2836>

Hernández, G. (2024). Escribir en la universidad: Dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico. En G. Hutchinson & A. Torres (Eds.), *Buscando las palabras. While writing: Conversations between writing centers in Latin America and the US* (1.ª ed., pp. 133–164). Pontificia Universidad Javeriana.

Latorre Beltrán, A., del Rincón Igea, D., & Arnal Agustín, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Editorial Experiencia.

Manig Valenzuela, A., Silas Casillas, J. C., & Márquez Ibarra, L. (2022). Creencias limitantes de profesores de una universidad tecnológica sobre investigación y productividad científica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 59, 2–23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-011)

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Muñiz-Loredo, J. A. (2025). El escritor frustrado: El desafío en la escritura de tesis de pregrado. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 8(16), 37–50. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/634>

Muñoz Collazos, J. C., & Garzón Martínez, D. (2019). *Narrativas del maestro de español y literatura: Entre la práctica de enseñanza y las experiencias de formación* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46018>

Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: Origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22, 47–70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421769000003>

Rey, M., & Velázquez, E. P. (2023). La escritura de la tesis: Concepciones, creencias y actitudes de doctorandos en educación. *Innovación Educativa*, 23(92), 11–34. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/665840>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1994). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Sánchez Lara, R., Moya Aguilar, T., Guzmán Munita, M., & Druker Ibáñez, S. (2023). Escritura académica y disposiciones emocionales: Resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia. *Diálogos sobre la Educación*, 14(26), 1–25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277–341). Pearson.

Troncoso Pantoja, C., & Amaya Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Vela, F. (2015). Un acto metodológico básico en la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63–92). El Colegio de México/FLACSO.

Verd Pericás, J. M., & Lozares Colina, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.

Vives-Varela, T., & Hamui-Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Educación Médica*, 22(Suppl. 2), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Zanotto González, M., Gaeta González, M. L., & Rodríguez Guardado, M. C. (2023). La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 305–331. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/88/173>

Fecha de recepción: 19-10-2025

Fecha de aceptación: 11-05-2026