

UNIVERSIDAD  
CASA GRANDE

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE**

**Maestría en Educación Superior: Innovaciones pedagógicas e  
investigación**

EL CONFLICTO Y AMBIGÜEDAD DE ROL DE LOS DOCENTES- INVESTIGADORES – GUIAS DE  
TESIS UNIVERSITARIOS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y PERFIL DE COMPETENCIAS

**Autor.-**

María Ileana Cevallos Ycaza

**Director de tesis:** José Antonio García A.

Guayaquil, 2015.

**Índice**

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Glosario</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Revisión de Literatura</b>	<b>17</b>
<b>Preguntas de investigación</b>	<b>36</b>
<b>Diseño y Metodología</b>	<b>37</b>
<b>Categorías</b>	<b>37</b>
<b>Muestra</b>	<b>38</b>
<b>Instrumentos de recolección de datos</b>	<b>40</b>
<b>Análisis de datos</b>	<b>41</b>
<b>Resultados y Análisis de Datos</b>	<b>43</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>85</b>
<b>Referencias (Bibliografía)</b>	<b>103</b>
<b>Anexos</b>	

## **Resumen**

El presente es un estudio exploratorio que busca evaluar la existencia o no de las problemáticas denominadas conflicto y ambigüedad de rol en un grupo de docentes investigadores principales y guías de tesis tanto de pregrado como postgrado, de una universidad privada de la ciudad de Guayaquil. También se pretende presentar un perfil de competencias para este grupo de personas. La muestra del estudio estuvo conformada por 39 docentes, de los cuales 24 contestaron los cuestionarios (12 investigadores y 12 guías de tesis).

Para medir el conflicto y ambigüedad de rol, se empleó el cuestionario de Ritzo, House y Lirtzman (1970) que consta de 18 ítems y utiliza una escala de respuesta de tipo Likert. Para levantar el perfil de competencias se empleó un cuestionario que consta de 23 competencias con sus respectivos conceptos, producto de la revisión teórica de los autores De Juanas (2011), Mas (2011), Ruiz-Bolívar (2005), Serna y Luna (2011) y Valcárcel (2003). De este listado, se pidió a los docentes de la muestra que seleccionaran 10 competencias que consideraban relevantes para su desempeño como investigadores o guías, y las ordenaran según su importancia de 1 a 10, siendo 1 la más importante. Para ambos casos, los datos fueron analizados a través del programa SPSS.

Para evaluar los resultados de las encuestas sobre el conflicto y ambigüedad de rol, se realizó un análisis de estadísticos descriptivos, donde se observó que el nivel de conflicto de rol es bastante más alto que el nivel de ambigüedad. Por otra parte, entre estas dos variables hay una correlación negativa significativa de modo que al aumentar la una disminuye la otra ( $r = -.70$ ,  $p < .01$ ). También se analizó si el conflicto y la ambigüedad de rol variaban en función del grupo, es decir si el sujeto es guía o es investigador. Los resultados de los análisis sobre la varianza (ANOVA), demostraron que no hay diferencias

significativas en los dos grupos, por lo que, podría afirmarse que independientemente de la función que los docentes realicen (investigador o guía), los niveles de conflicto o ambigüedad de rol no cambian en función de estos dos roles diferentes.

Ante estos resultados, el grupo investigado, además de la literatura consultada, proponen diferentes estrategias de afrontamiento para mitigar los efectos de los estresores del conflicto y ambigüedad de rol. Estas estrategias pueden agruparse en cinco subcategorías: sociales, de planificación y evaluación, comunicativas, de formación docente y de relación tutorial con los estudiantes.

En cuanto al levantamiento del perfil de competencias, se siguió la metodología propuesta por García – Arroyo y Cevallos (2014). Por medio de la cual se realizó un análisis de frecuencias que permitió obtener el porcentaje de relevancia de cada competencia, calculado a partir de la frecuencia, o cantidad de veces que la misma fue seleccionada por los encuestados. Para las respuestas referentes al perfil de competencias se unificó a los grupos de investigadores y guías, dado, para este caso, la similitud de sus funciones de relación tutorial con los estudiantes. Los resultados muestran que los docentes investigadores y guías de tesis identificaron diez competencias como claves para su desempeño, estas son: competencia en la materia, pensamiento crítico, la disposición favorable hacia los estudiantes, la mediación del aprendizaje, competencia comunicativa, planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje y competencia metodológica, evaluación, control y regulación del aprendizaje, foment de la autoevaluación, orientación y gestión del propio aprendizaje profesional como docente o metacognición. Las de menor relevancia fueron: la identidad personal, sensibilidad hacia el medio ambiente, competencia social, competencia gerencial y conocimiento de una lengua extranjera.

Para una mayor percepción de los fenómenos investigados se trianguló la información presentada con entrevistas a profundidad a los actores de estos procesos.

## **Glosario**

A continuación se presentan algunos términos que serán utilizados a lo largo del presente documento por su importancia en el curso de la investigación.

### *Ambigüedad de rol*

Se manifiesta al no conocer o tener información inadecuada acerca de los objetivos y expectativas asociadas a un rol, es decir, lo que se espera de un colaborador por parte de la institución donde laboran. Se refiere también al desconocimiento o información poco clara acerca de los criterios a través de los cuales serán evaluados, sobre las oportunidades de ascenso, el alcance y responsabilidades del puesto de trabajo, descripciones del puesto que resulten complicadas, o procesos de comunicación poco adecuados (León –Rubio y Avargues, 2007).

### *Autoeficacia*

Conjunto de creencias que las personas desarrollan respecto a su capacidad para desenvolverse con éxito en situaciones que les afectan. Hace referencia al sentimiento de estar capacitado para desarrollar con eficacia las actividades propias del puesto de trabajo que se ocupa (Bandura, 2003).

### *Competencia*

Característica subyacente a una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo (Boyatzis, 1982).

### *Conflicto de rol*

Se entiende como conflicto de rol cuando la persona no tiene claro el papel que ha de desempeñar en su trabajo, pudiendo deberse a que la descripción del puesto resulte complicada, exista falta de información sobre los objetivos y procedimientos, o por procesos de comunicación poco adecuados. El conflicto de rol se da cuando el colaborador se le formulan demandas y obligaciones incompatibles entre sí (López, Osca y Rodríguez, 2008).

### *Relación tutorial*

Forma de aprendizaje relacional entre el director o guía que posee un conocimiento profundo y especializado de alguna disciplina y el estudiante. En este sentido el director es orientador, asesor académico, promueve la reflexión y el aprendizaje autogestionado. Es mediador del proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante que construye su identidad como investigador (Fernandez y Wainerman, 2015; De la Cruz Flores, Diaz – Barriga y Abreu Hernandez, 2010).

### *Rol*

Patrón o conjunto de conductas que se esperan de una persona que ocupa determinada posición (Alcover, Moriano, Osca, Topa, 2012).

### *Rol laboral*

Conjunto de expectativas sobre las conductas esperadas de la persona que ocupa una determinada posición laboral. Dichas expectativas provienen tanto de las personas que se relacionan o se ven afectadas por su conducta y decisiones, como por el propio ocupante de dicho rol (Alcover, Moriano et al. 2012).

### *Tesis*

Es una obra escrita de creación producto de un trabajo de investigación que se presenta para optar por un título universitario. Debe representar un aporte al conocimiento existente y poner de manifiesto la capacidad del estudiante para el trabajo intelectual formal y sistemático. Aunque sus alcances son limitados, debe demostrar los conocimientos y la pericia metodológica del autor, de modo que demuestre ser un profesional apto y capaz (Arias, 2006).

### *Tutor o guía de tesis*

Docente especialista, investigador con experiencia como asesor académico – pedagógico, que conociendo los recursos internos (o perfil académico) y externos (características del contexto) disponibles del estudiante, es capaz de diseñar y desarrollar un plan estratégico que le permite atender las necesidades específicas del estudiante y

CONFLICTO, AMBIGÜEDAD DE ROL Y PERFIL DE COMPETENCIAS EN DOCENTES - GUÍAS -  
INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS.

estimular su autodesarrollo para cumplir con el requisito de hacer una tesis de calidad y  
lograr las competencias de un investigador (Ruiz-Bolívar, 2005).

## **Introducción**

Las nuevas reformas a la Ley de Educación Superior (2010), promueven, entre otras disposiciones, la profesionalización, especialización, el desarrollo y la creación científica por parte de los docentes universitarios de Ecuador. El nuevo profesor universitario es dinámico, debe compartir su tiempo entre distintos roles: la cátedra, la demanda de los alumnos, la investigación científica acompañada de su divulgación a la comunidad, la tutoría, la dirección académica y el trabajo particular (si fuera el caso), además de sus roles personales, familiares y sociales.

Entre los cambios propuestos para los docentes, se plantearon nuevos requerimientos que deben presentar para ejercer la profesión tanto en el ámbito público como en el privado. Las nuevas exigencias que van desde mayores grados académicos, horas de capacitación, publicaciones, entre otros; representan un desafío para la academia ecuatoriana en general. Por citar un ejemplo, para ser profesor o profesora titular principal de una universidad o escuela politécnica pública o particular del Sistema de Educación Superior se deberá tener título de posgrado correspondiente a doctorado (PhD o su equivalente) en el área afín en que ejercerá la cátedra, haber realizado o publicado obras de relevancia o artículos indexados en el área afín en que ejercerá la cátedra, individual o colectivamente, en los últimos cinco años... (Art. 150.- Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, 2010). A breves rasgos, la reforma conlleva mayor exigencia, profesionalización, calidad y eficiencia en el cumplimiento de las funciones como docentes e investigadores.

Como se ha señalado, los roles de la cátedra y la investigación académica, aunque son autónomos, se complementan y engloban el perfil de un académico universitario. El Art.

147 de la mencionada ley, declara que el ejercicio de la cátedra y la investigación podrán combinarse entre sí. Lo mismo que con actividades de dirección, si su horario lo permite, sin perjuicio de lo establecido en la Constitución de dicha Ley, y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. (Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, 2010). El nuevo profesor universitario es dinámico y debe compartir su tiempo entre distintos roles, cada uno con sus particulares características y exigencias.

No es de extrañar que los roles diversos que los docentes universitarios deben cumplir en su ámbito laboral puedan causar varios estresores de rol, que los psicólogos denominan como conflicto, ambigüedad y tensión de rol (Jadha, 2013; Troyano, García y Marín, 2006). De acuerdo con López-Araújo et al. (2008), el conflicto de rol se da cuando al colaborador se le formulan demandas y obligaciones incompatibles entre sí. También es concebido como demandas conflictivas o contradictorias a un trabajador, o como la realización de tareas de modo contrario a los deseos y criterios propios dentro de un ámbito de trabajo (León-Rubio y Avargues, 2007).

En cuanto a la ambigüedad de rol, León-Rubio y Avargues (2007), también lo definen como la información inadecuada o poco clara acerca de los objetivos y expectativas asociadas a un rol, en el caso de los docentes de cualquier nivel educativo, se manifiesta al no conocer que se espera de ellos por parte de la institución donde laboran, por los alumnos, los padres y la sociedad en general. Además se refiere al desconocimiento acerca

de los criterios a través de los cuales serán evaluados, sobre las oportunidades de ascenso, al igual que el alcance y responsabilidades del puesto de trabajo.

La tensión de rol se da cuando el profesorado presenta incomodidad al tratar de cumplir con las expectativas de su rol (Salanova, Llorens y García, 2003; Troyano et al. 2006).

En este sentido, León-Rubio, et al. (2011) confirman que los docentes universitarios suelen experimentar sobrecarga laboral, conflicto y ambigüedad de rol por las múltiples tareas y roles contradictorios que desempeñan.

En muchos casos el profesorado recibe demandas contradictorias por parte de los actores de su entorno, situación que los expone a los mencionados conflictos. En el caso del conflicto de rol específicamente, este puede ser de tipo intra-rol, que se produciría cuando los docentes encuentran discrepancias entre las expectativas que distintas personas tienen sobre el desempeño de su rol, tanto por parte de la institución académica, como por parte de sus alumnos. Este podría ser el caso de aquellos docentes que como investigadores o guías de tesis deben cumplir con las expectativas de la universidad y de la comunidad académica, mientras que sus alumnos esperan otro comportamiento en su rol de docentes y tutores. También puede desarrollarse a nivel inter-rol, cuando las obligaciones asociadas al rol docente son incompatibles con otros roles que puede desempeñar (Troyano et al. 2006).

Sobre los roles que los tutores o directores desempeñan en su función de guianza de los alumnos en su proceso de tesis, la literatura encontrada señala que pocas investigaciones

han profundizado en el tema, tampoco existe mucha información sobre el fenómeno del conflicto y ambigüedad de rol de este grupo objetivo. Con base a lo investigado, se puede precisar acerca de las funciones de los directores, investigadores, tutores o guías de tesis, según la denominación que la institución aplique. Su enfoque está encaminado al acompañamiento, orientación, seguimiento, motivación, evaluación, investigación y facilitación de recursos y estrategias al alumno (Castro, Prats, Aranega, 2013).

Los roles de un tutor o guía de tesis de nivel universitario concretamente se podrían resumir en: Conocer en profundidad el área de estudio para poder proporcionar una guía apropiada, identificar las habilidades y aspectos a mejorar sobre investigación del estudiante, fortalecer sus cualidades y contribuir a superar sus debilidades, establecer acuerdos sobre condiciones de entrega y avance del trabajo, supervisar la organización y ejecución del trabajo, brinda retroalimentación en cada etapa del proceso, y crear una relación interpersonal afectiva con el alumno que genere un ambiente de aprendizaje motivador (Coromoto en Castro, *et al.*, 2013).

El mismo estudio realizado por Castro, et al. (2013) en una universidad española, reveló percepciones sobre situaciones problemáticas que enfrentan los directores, entre las principales constan: la falta de instrucciones y orientaciones adecuadas dirigidas a la tutorización de tesis, entendidas como las orientaciones para desarrollar el proceso de seguimiento y tutoría, así como el tiempo que deben dedicarle a esta tarea y las actividades específicas que se esperan de ellos. A su vez, consideran que existe desconocimiento sobre los criterios de elaboración de las tesis por los cuales serán evaluados. Concluyendo que desearían tener un mayor conocimiento acerca de las funciones que desarrolla un tutor/director.

Podemos observar cómo estas situaciones consideradas problema por los docentes se entrelazan con las situaciones que generan conflictos y ambigüedad de rol, explicados con anterioridad.

Por lo tanto, es importante tomar en consideración si nuestro grupo objetivo está experimentando situaciones semejantes, ya que perjudica su desempeño docente y satisfacción laboral. El conflicto de rol presenta relaciones significativas de signo positivo con la tensión laboral, ansiedad, depresión relacionada con el trabajo, síntomas neuróticos, quejas somáticas, fatiga, hipertensión, niveles elevados de colesterol, obesidad y enfermedades coronarias; además, presenta relaciones significativas de signo negativo con la satisfacción laboral, implicación en el trabajo, desempeño, compromiso organizacional, participación y autoestima (Peiro citado por Mansilla, 2011).

De igual manera Troyano et al. (2006) indican que las consecuencias sobre el conflicto y ambigüedad de rol del profesorado se presentan a nivel fisiológico, cognitivo y comportamental a modo de insatisfacción laboral, absentismo, descenso del compromiso, declive de la productividad, deseos de abandonar el puesto de trabajo y un aumento de la tensión de rol que pueden llegar a mermar la salud física y psicológica, lo que implicaría, a corto y mediano plazo, una disminución de la calidad docente. Otro estudio realizado por Frone, Russell y Cooper (1995), citado en López – Araujo, Osca y Muñoz, 2008) encontró que las personas más implicadas en situaciones de alta ambigüedad rol tenían una peor salud física e informaban de un mayor consumo de alcohol que los que no estaban tan implicados.

Sobre el tema, otros autores expresan, que los entornos de trabajo con altos niveles de conflicto de rol son más difíciles y desagradables, y requieren de más esfuerzos por parte de los trabajadores para encontrarse cómodos, generando así, un mayor agotamiento (López – Araujo et al.2008). Otro estudio, realizado por Wilkerson y Bellini (2006) especifica que el conflicto de rol, la ambigüedad de rol y la sobrecarga laboral son factores psicosociales negativos de la organización laboral asociados con el burnout docente. El síndrome de estar quemado o burnout en inglés, tiene consecuencias igualmente desfavorables para la salud física, mental y emocional del trabajador.

La presente investigación pretende conocer la realidad con respecto a la problemática del conflicto y ambigüedad del rol en los docentes – investigadores – tutores/guías involucrados en procesos de investigación académica en varias facultades tanto de pregrado y postgrado, de una universidad privada de la ciudad de Guayaquil. En caso de existir los mencionados conflictos, se pretende identificar estrategias de afrontamiento a los mismos. También se elaborará un perfil de competencias pedagógicas y personales requeridas para ejercer este tipo de profesorado; con lo cual ambos productos de este trabajo investigativo, se enfocan en mejorar la eficiencia y desempeño en las labores pedagógicas del grupo estudiado. Esta información les permitirá tanto a la institución como a los mismos actores, tomar medidas que contrarresten las consecuencias que las disfunciones del estrés ejercen sobre su calidad de vida.

En el caso de la identificación del perfil de competencias necesarias, este se presentará como un lineamiento que oriente las decisiones de fortalecer e incluso evaluar al profesorado en aquellas competencias claves para lograr las metas de aprendizaje.

Al respecto existen estudios similares, principalmente en el contexto europeo orientados a obtener las percepciones sobre las competencias que tienen los docentes universitarios de calidad o que facilitarían realizar con mayor efectividad sus funciones. De igual manera, el presente estudio busca conocer las opiniones de los tutores sobre sus habilidades requeridas.

Si bien el presente estudio servirá de orientación a la institución donde se llevará a cabo, así como de guía a futuras investigaciones. Debido al tamaño reducido de la muestra, tiene como limitación no poder ser generalizable a otros contextos.

### **Revisión de la Literatura**

Para el presente estudio se tomará en consideración los docentes que cumplan con la característica de ser investigadores y que participen o hayan participado en un proceso de guianza de tesis en las áreas de pregrado y/o postgrado dentro la universidad.

Para definir el rol del investigador de tipo académico, tomamos en consideración que el trabajo de investigación es un componente de la profesión académica, y su objetivo es la producción de conocimientos, es decir, brindar una solución práctica a un cliente particular (institución, comunidad científica o sociedad), publicarlo y compartirlo a la comunidad en general (Vaccarezza, 2000).

Diferentes componentes del trabajo de investigación académica se refieren a: a) saberes establecidos cuya posesión se expresa a través de credenciales o títulos definidos; b) desempeño de roles institucionalizados (investigador, ayudante, jefe de laboratorio, encargado de curso, tesista, etc.) y la institucionalización de una carrera que enlaza esos roles; c) un régimen de trabajo (formal o informal) que absorbe gran parte de la vida cotidiana del sujeto; d) un sistema de remuneraciones; e) un mercado de posiciones profesionales con demandantes y ofertantes de saberes profesionales; f) una organización en la cual se ejerce el rol profesional (Vaccarezza, 2000).

En general la investigación académica es percibida como una función bien valorada, que permite estar al día y reciclar la propia docencia. Aunque también es percibida como un reto para el crecimiento personal y profesional, muchos docentes consideran que representa un generador de tensión y, en ocasiones de estrés, debido a las altas exigencias institucionales por cumplir con los estándares requeridos, y por la dificultad de articular esa demanda con los demás roles del profesor (Monereo y Domínguez, 2014).

Otro rol frecuente en los docentes universitarios es el de ser tutor - guía o líder de procesos de investigación académica, sobre los cuales girará el presente estudio. Ruiz-Bolívar (2005, pg. 66) menciona: “El rol fundamental del tutor consiste en intervenir sistemáticamente al tesista con el fin de ayudarlo a superar sus debilidades académicas y personales y a que tome conciencia acerca del uso y control de los procesos de pensamiento que debe emplear y autorregular para lograr cada una de las submetas implicadas en la elaboración del trabajo de grado”.

El tutor facilita que el estudiante pase progresivamente de un estado de máxima dependencia o control externo (especialmente al inicio de la tesis) a una situación cada vez más autogestionada del aprendizaje (autocontrol), según Ruiz-Bolívar (2005).

La intencionalidad y finalidad de esta actividad educativa es que el tesista adquiera los conocimientos y habilidades para realizar una investigación, además de una identidad de investigador. Evidenciando comprensión al aplicar los contenidos y los métodos aprendidos durante el proceso para resolver problemas, logra tomar una postura y ser crítico al respecto, se comunica clara y profesionalmente ante diferentes públicos, reflexiona sobre los propios límites el tema, y transfiere dicho conocimiento o habilidad a diferentes escenarios de una manera productiva (Mansilla y Gardner, 1999; Perkins, 1999).

De esta manera se crea una alianza de aprendizaje entre el director o guía de tesis, el cual posee un conocimiento profundo y especializado de alguna disciplina, y el tesista.

Fernández y Wainerman (2015) lo denominan como una relación educativa o relación tutorial, en la cual uno posee mayor conocimiento y experiencia que otro. Y en este caso, el director no solo representa a una disciplina, sino también a una comunidad, de

la cual enseña sus normas, sistemas de valores y costumbres. Esta forma de aprendizaje relacional, hace que el rol del director de tesis sea activo. Ambos, tesista y director son responsables de producir la tesis, lo que amplía la percepción que el director solamente revisa y guía el proceso. El director es orientador, en este sentido, los directores activos, modelan las actividades, promueven la reflexión, mantienen a los tesisistas involucrados y ajustan el nivel de dificultad de los desafíos planteados a los estudiantes durante el proceso de elaboración de tesis. (De la Cruz Flores et al. 2010).

Varios autores (De la Cruz Flores et al. 2010; De la Cruz Flores, García Campos, Abreu Hernández, 2006; Diezmann, 2005; Halse y Malfroy, 2010), consideran que las funciones principales del director de tesis pueden agruparse en cuatro aspectos: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico.

La asesoría académica, conlleva entre varias acciones, el brindar modelamiento y andamiajes al estudiante, evaluar sus necesidades formativas, establecer metas claras, brindar conocimiento sobre métodos de investigación, información actualizada y fuentes de información sobre el tema. Así como brindar retroalimentación correctiva, oportuna y específica, todo esto, con el objetivo de llevar al estudiante al conocimiento profundo de la disciplina y a la formulación de nuevo conocimiento (Diezmann, 2005; Halse y Malfroy, 2010).

La socialización, implica la aculturación, es decir el conocimiento de las normas, valores y costumbres que el director transmite al tesista sobre la comunidad académica. En este sentido el director, busca involucrarlo en actividades orientadas a generar aprendizajes auténticos, tales como incentivar su participación en congresos, publicación o colaboración

en publicaciones en revistas académicas, entre otras. Hasta que el estudiante logre autonomía para desenvolverse en dicha comunidad (De la Cruz Flores *et al.*, 2006).

El apoyo psicosocial, es indispensable dado los sentimientos de incertidumbre o frustración que se pueden experimentar durante un proceso de tesis. El director brinda entonces, apoyo y contención social y emocional como parte del proceso de formación de un investigador (De la Cruz Flores *et al.*, 2010).

Finalmente, De la Cruz Flores *et al.* (2010) catalogan al apoyo práctico, como la orientación que brinda el director al tesista sobre el contexto institucional, asuntos sobre cómo acceder a los recursos de la universidad, políticas, dar referencia a colegas que puedan brindar apoyo en las investigaciones de los estudiantes, entre otras sugerencias de contactos que faciliten a los tesisistas el acceso al campo de su competencia profesional.

Otro autor, Ruiz-Bolívar (2005), identifica que el rol del tutor o director, puede diversificarse entre ser estratega y mediador del aprendizaje. Como *estratega*, evalúa las condiciones internas y externas del estudiante que favorecen o no la elaboración del trabajo de grado (en adelante TG) o tesis; ayuda a tomar conciencia al tesista acerca de su realidad; analiza junto al estudiante las submetas implicadas en el proceso, y aclara las estrategias a utilizarse; finalmente expone las dos principales metas a alcanzar: el TG como un producto académico y el desarrollo de competencias como investigador por parte del estudiante. Por otro lado, cumpliendo el rol de *mediador*, el tutor intercede entre el estudiante y el contexto de investigación para ayudarlo a crecer cognitivamente, a anticipar problemas y planificar soluciones referentes al proceso de elaboración del TG. El objetivo de este rol, es la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas, más que concretamente

realizar acciones para resolver dificultades encontradas por los estudiantes; teniendo en cuenta que el único objetivo no es la culminación exitosa de su TG, sino que además, experimente un crecimiento profesional y personal durante el proceso, que le permita ser un investigador independiente. El enfoque es formar o facilitar en el alumno la construcción del conocimiento, donde el sujeto formado es un agente activo y protagonista de su proceso. Es entonces cuando las competencias de los profesores se tornan cruciales, no solo en el aspecto académico, sino que más allá, mantienen estrecha relación con el ser (Ruiz-Bolívar, 2005; Toro, Saldarriaga, León, Martínez y Arias, 2004).

Podemos decir, que el tutor bajo un modelo constructivista, enfocado por naturaleza en el estudiante, busca el aprendizaje de la competencia investigativa de una manera práctica y autónoma. El estudiante elabora su tesis paso a paso, al mismo tiempo que refuerza sus habilidades de investigación científica. El tutor es el facilitador durante este proceso, en esto coinciden todos los autores mencionados hasta el momento.

Si bien es cierto que las prácticas de aprendizaje no son generalizables para todos los alumnos, y pueden variar según las necesidades de cada individuo, tanto dentro del aula como en el contexto de la elaboración de la tesis. Los autores De la Cruz Flores et al. (2010), realizaron una revisión teórica donde compilan varias características comunes que permiten crear estrategias de enseñanza concretas que se esperan de los directores para una dirección de tesis efectiva a nivel general. Aunque su enfoque de estudio es la relación director y tesista de doctorado, las conclusiones alcanzadas pueden ser aplicadas también al ámbito de las tesis de pregrado y maestría universitaria.

En primer lugar se cita al encuentro presencial entre director y tesista, considerando que la alta frecuencia y la calidad de encuentros es un factor que contribuye a la calidad del proceso. Se recomiendan en intervalos de quince días a dos meses, según la etapa del proceso que se esté desarrollando (Heath en De la Cruz Flores et al., 2010).

Luego se hace énfasis en la importancia de la comunicación, se recomiendan los encuentros estructurados en donde se tomen registros y se establezca un desarrollo de la agenda. La retroalimentación toma un rol vital, esta es permanente en el intercambio de avances y el proceso de trabajo de campo o laboratorio según sea la materia. Los alumnos consideran más satisfactorio los procesos en donde el director fue constante en su retroalimentación (De la Cruz Flores et al., 2010; Manathunga, 2005). A la retroalimentación además, deben seguirle actividades de enseñanza orientadas a la superación de dificultades y el logro de los objetivos planteados, de esta forma la dirección de tesis se convierte en una práctica educativa. Se proponen aplicar estrategias de andamiaje, modelado y mentoría, así como los ambientes simulados, la reflexión en acción y la autoevaluación principalmente (De la Cruz Flores et al., 2010).

Las estrategias de andamiaje son esenciales en el proceso de formación hacia la independencia como investigador. El director posee la función de regular el grado de dificultad de las actividades que encomienda al tesista para que, progresivamente, adquiera mayores responsabilidades y mayor autonomía en su resolución (De la Cruz Flores *et al.*, 2006).

Por último, se habla de la función de la escritura del documento, nuevamente el director forma parte activa a través de estrategias como el acompañamiento, modelamiento, incentivo a la publicación de artículos o participación en eventos académicos. Por medio del desempeño auténtico, en este caso, el documento de tesis, se espera que los tesisistas adquieran su identidad como escritores y desarrollen el análisis crítico que evidencia comprensión del tema elegido y del proceso experimentado (Manathunga, 2005).

Sobre el rol de ejercer la docencia, entendido como las funciones académicas dentro y fuera del aula no referentes a la investigación formal, Bozu y Canto (2009) describen al docente universitario como aquel que: se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional; posee la capacidad de plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar; fomenta en los estudiantes la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida; abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, y potencia el desarrollo personal y profesional integral; y es versátil para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad.

Entendemos también que aquella versatilidad se refiere al acoplamiento a los cambios tecnológicos y la aplicación de los mismos (TICs) en su ámbito profesional y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del que participa. Otro gran desafío que enfrentan los docentes universitarios, corresponde a su formación, todos poseen títulos de cuarto o quinto nivel, siendo expertos o especialistas en sus áreas de dominio profesional, y aun siendo docentes, asesores, tutores y evaluadores, requieren de un mayor sustento en

formación de competencias pedagógicas para lograr el verdadero aprendizaje esperado en los alumnos (Toro, et al. 2004).

Sobre el perfil de competencias esperadas de un docente universitario, Valcárcel (2003), propone las siguientes competencias básicas:

- Cognitivas: directamente relacionadas con la función de docente de una disciplina determinada, llevando a un extenso conocimiento en la disciplina y su pedagogía.
- Meta-cognitivas: le permiten al docente, de manera sistemática, la revisión y mejoramiento de su enseñanza a partir de la autocrítica y la reflexión.
- Comunicativas: se relacionan directamente con el adecuado uso de un lenguaje científico.
- Gerenciales: se encuentran ligadas con la enseñanza, sus recursos y la gestión eficiente de los mismos, en diferentes entornos y ambientes de aprendizaje.
- Sociales: favorecen, entre otros, la realización de acciones de cooperación, liderazgo y trabajo en equipo, promoviendo el desarrollo profesional tanto de sí mismo como la formación de los estudiantes.
- Afectivas: garantizan actitudes, conductas y motivaciones que promueven la responsabilidad y el compromiso de la docencia con los objetivos de formación.

Estudios más recientes, llevados a cabo por De Juanas y Beltrán (2014); encuestaron 1.388 alumnos de la Universidad Complutense de Madrid sobre su punto de vista acerca de las características de los docentes universitarios de calidad. Obtuvieron el siguiente listado de competencias jerarquizadas:

- 1) Identidad personal. Los rasgos de personalidad del profesor universitario que favorecen el proceso de instrucción, así como con habilidades interpersonales y de comunicación.
- 2) Mediación del aprendizaje. Capacidad del profesorado para facilitar, implicar, comprometer y motivar el aprendizaje.
- 3) Disposición favorable hacia los estudiantes. Capacidad del profesorado de tener empatía con los estudiantes, confiar en sus posibilidades y posibilitarles atención individualizada.
- 4) Utilización de nuevas tecnologías. Utilización y promoción por parte de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus materias.
- 5) Orientación. Asistencia y ayuda para vincular el estudio de las materias con el campo profesional de los estudiantes, así como con las posibles alternativas laborales que se le pueden presentar.
- 6) Fomento de la autoevaluación. Capacidad para promover la gestión autónoma y el control de los aprendizajes por parte de los propios estudiantes. Facilitar herramientas que les permitan el aprendizaje continuo, midiendo la calidad de los aprendizajes adquiridos.
- 7) Aprendizaje experiencial. Capacidad para acercar la práctica profesional al aula mediante diferentes recursos metodológicos.
- 8) Dominio profesional-académico en su área. Referente a la formación inicial y continua del profesorado, las producciones científicas y el dominio que manifiestan los profesores sobre su materia.
- 9) Pensamiento crítico. Habilidad práctica reflexiva del docente, capaz de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios aprendizajes, sus convicciones, las fuentes de información que manejan y la adopción de una posición personal ante los aprendizajes.

Un estudio similar (Serna y Luna, 2011) analizó las competencias requeridas por los docentes universitarios a nivel de postgrado, esta vez solicitando a los mismos docentes (135 docentes de postgrado de una universidad pública mexicana), que identificaran y jerarquicen los valores, competencias y rasgos más importantes para su buena práctica profesional. El estudio indicó que los valores más relevantes en su orden son la integridad, el profesionalismo, el respeto, la competencia en la materia y la solidaridad; mientras que los valores de menor importancia son la congruencia, el ser demócrata y la colaboración. En cuanto a las competencias, las cognitivas y éticas fueron las más valoradas. Las competencias cognitivas incluyen los siguientes rasgos: conocimiento, formación, preparación, formación continua, innovación, inteligencia, rigor científico, participación en proyectos de investigación, experiencia, reflexividad y pensamiento analítico. Las competencias denominadas éticas comprenden: responsabilidad, honradez, veracidad, justicia y equidad, predica con el ejemplo, honestidad, ética profesional y personal, prestar mejor servicio a la sociedad, respeto, principios morales y valores profesionales. Seguidas por las competencias técnicas (habilidades didácticas. planeación de su práctica docente, vinculación teoría-práctica y liderazgo) y las afectivo- emocionales (identificación con la profesión, empatía, motivación, actitud positiva, calidad humana), en tercer y cuarto lugar respectivamente. Las competencias sociales, (que implican relaciones, compañerismo, trabajo en equipo, ser trabajador, comunicación e interés en la formación de los alumnos) fueron las menos valoradas en el estudio.

Algunas conclusiones del estudio, señalan que el valor de la colaboración y la competencia del compañerismo fueron bajamente valorados, bajo la posible premisa que en

la práctica docente en posgrados los trabajos de grado y las tesis doctorales de los estudiantes, se encuentran a cargo de una determinada persona quién es la que acompaña todo el proceso, y que el nivel de competitividad profesional entre tanto entre alumnos y docentes es lo que dificulta la generación de un ambiente de colaboración.

Una vez revisados aspectos referentes a los valores, roles y competencias principales del docente universitario, en su rol principalmente como director de tesis, además de la docencia, es importante notar que al ser la docencia una profesión de servicio, se considera a los profesores como una población de riesgo a presentar el síndrome de estar quemado o burnout (León, Cantero y León, 2011).

El síndrome de burnout ha sido definido por Maslach y Jackson “como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización, y una reducción en el sentido de realización personal, que puede ocurrir entre las personas que trabajan con gente de alguna manera” (Leiter y Maslach, 1988, p.297). Sobre estos tres aspectos del síndrome, los mismos autores establecen que el agotamiento emocional constituye a aquellos sentimientos de estar emocionalmente sobre extendido y exhausto por el propio contacto con otras personas. En cuanto a la despersonalización en el trabajo, se refiere a una respuesta insensible y cruel hacia las personas que suelen ser los destinatarios de sus servicios o cuidado. Finalmente, la reducción de la realización personal es definida como la disminución de los sentimientos de competencia y de lograr exitosamente el trabajo que se realiza con la gente.

Sobre el burnout, concretamente en el personal docente universitario, los autores León-Rubio y Avargues con base en un estudio realizado en España, citado en León-Rubio

et al. (2011), señalan que algunas posibles características que anteceden a este síndrome son:

la sobrecarga laboral sobrevenida por las múltiples y diferentes tareas a realizar (docentes, investigadoras y de gestión), así como por la insuficiencia de tiempo para dar respuesta a las demandas del trabajo y la presión temporal (fechas límites); el conflicto de rol marcado por esas múltiples tareas a desarrollar que implican el desempeño de roles contradictorios; la ambigüedad de rol consecuente con la poca transparencia de los sistemas de evaluación y promoción; y los cambios organizacionales marcados por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (pág. 519).

De igual manera, Avargues y Borda (2010), señalan como causas del estrés laboral en la enseñanza superior los siguientes factores determinantes: recortes en la financiación, excesivo número de horas semanales de trabajo, falta de tiempo para dar respuesta a las exigencias del trabajo, falta de recursos, conflicto y ambigüedad de rol, escaso control sobre aspectos que afectan a las tareas que forman parte del puesto de trabajo, escasas oportunidades para promocionar y controlar la propia trayectoria profesional, relaciones con los alumnos, poco reconocimiento social y recompensa a su labor profesional, además de bajos salarios e inestabilidad laboral.

De acuerdo con lo expresado en las citas anteriores, tanto López – Araujo et al. (2008), como Wilkerson y Bellini (2006), indican que de todos los posibles estresores existentes en el trabajo, la sobrecarga laboral, el conflicto y ambigüedad de rol representan

los principales causantes de generar el burnout y estrés laboral entre trabajadores de cualquier ámbito, incluidos los docentes de todos los niveles de educación.

Profundizando en el tema del presente estudio sobre el conflicto y ambigüedad de rol en la población de docentes investigadores, la psicología del trabajo, aborda estos conflictos como una disfunción que se genera al desempeñar roles. Se detallarán las características de ambos conflictos a continuación. Sobre el conflicto de rol, Katz y Kahn, citados en Alcover, Moriano et al. (2012) indican que se diferencian en varios tipos:

- a) Conflicto intra- emisor: cuando las demandas incompatibles dirigidas a una persona provienen de un mismo emisor. (Ejemplo: órdenes incompatibles por parte de un supervisor a un subordinado).
- b) Conflicto entre – emisores: cuando las demandas incompatibles dirigidas a una persona provienen de varios emisores. (Ejemplo: cuando un trabajador tiene varios superiores y recibe de éstos órdenes incompatibles).
- c) Conflicto inter-roles: cuando las demandas incompatibles provienen de varios emisores de diferentes roles. (Ejemplo: cuando un trabajador, por la posición que ocupa en la organización, tiene que desempeñar dos o más roles cuyos emisores le comunican exigencias que son incompatibles).
- d) Conflicto persona – rol: cuando las demandas de los emisores son incompatibles con los valores y necesidades de la persona. Sobrecarga de rol: cuando las demandas que recibe una persona, aunque compatibles, son imposibles de cumplir falta de tiempo para ello.

Adicionalmente, según Hontangas y Peiró en Alcover, Moriano et al. (2012), también se han distinguido otros tipos de este mismo conflicto, estos son:

- e) Conflicto medio-fines: es la incompatibilidad entre las demandas y los recursos disponibles para llevarlas a cabo. (Ejemplo: cuando a un trabajador se le encarga una tarea para la cual está capacitado pero no dispone de las herramientas para realizarla).
- f) Conflicto intra-persona: cuando la persona que desempeña el rol se autoimpone demandas incompatibles.
- g) Conflicto producido por el desempeño de un rol “empobrecido”: se da cuando una persona percibe que sus capacidades están sobrevaloradas en relación al rol que desempeña. Percibe su rol como carente de contenido o limitado.

En cuanto a la ambigüedad de rol, ésta se da como resultado de la información poco clara en el desempeño de un rol, por ejemplo puede deberse a carencias en los sistemas de evaluación del rendimiento y de promoción poco transparentes, descripciones del puesto que resulten complicadas, falta de información sobre los objetivos y procedimientos a seguir, o por procesos de comunicación inadecuada; situaciones que suelen generar situaciones de tensión laboral (León-Rubio y Avargues, 2007; López – Araujo et al. 2008).

En el ámbito de la docencia universitaria, aunque es cierto que la cátedra y la investigación académica se complementan entre sí, estudios realizados en docentes españoles por los autores León-Rubio, et al (2011), indican que las tareas docentes, investigadoras y de gestión pueden llegar a ser contradictorias y ambiguas en su rol. De acuerdo al mismo tema, Avargues y Borda (2010), expresan:

Los propios profesores consideran como causas principales de estrés por sobrecarga, la dirección de trabajos de investigación (tesinas, tesis, etc.), tener que compatibilizar el dar clase con el realizar investigaciones y la elaboración de artículos para difundir los resultados de las mismas en revistas de carácter científico técnico (p. 75).

Sobre las situaciones experimentadas por los investigadores, Fernández y Wainerman (2015), señalan que el rol activo del director genera tensiones entre su intervención y la autonomía del tesista, por lo que se busca un balance durante todas las etapas de proceso, como la elección del tema, diseño, recolección de datos, análisis y producción del texto.

Sobre el tema Manathunga (2005) habla de una *rigurosidad compasiva*, a la acción de generar un balance pedagógico entre compasión y rigor. Es decir, para que la dirección de tesis sea efectiva, el director debe brindar apoyo, estímulo y empatía a los estudiantes, y de igual forma, dar retroalimentación rigurosa sobre su desempeño, con el fin de propiciar un ambiente de aprendizaje que facilite al tesista en su formación de investigador. Vemos como los conflictos de rol propios de la práctica docente como directores representan una realidad y una constante.

Por lo tanto, el conflicto y ambigüedad de rol se considera un problema por resolver dentro de las instituciones educativas, dado que se ve relacionado con el burnout y sus consecuencias perjudiciales para la salud física y mental de las personas. De esta forma, los profesores son una población considerada como vulnerable para padecer el síndrome del burnout y sus implicaciones (Otero-López en León-Rubio, et al 2011). Además, el

alumnado también se ve afectado por las conductas que emite el profesorado en el desempeño de sus roles y, que a su vez influyen sobre el mismo, dado que existe entre ellos una relación bidireccional; por tanto, una consecuencia del conflicto y ambigüedad de rol en los docentes, se verá reflejada a corto o mediano plazo en una disminución de la calidad docente (Troyano et al. 2006).

En un estudio evaluativo sobre el estrés laboral realizado en la Universidad de Sevilla que tomo una muestra de 315 casos representativos de todo el personal de la universidad realizado por León-Rubio y Avargues (2007) el conflicto de rol ocupó el tercer lugar en orden de ocurrencia, y la ambigüedad de rol el quinto lugar dentro de los determinantes de estrés laboral.

Se puede determinar que las características psicológicas de las personas influyen en cómo se percibe y maneja el conflicto y la ambigüedad de rol, como se indicará a continuación. Las personas que tiene un concepto de sí mismas como profesionales eficaces, o lo que se denomina como autoeficacia, enfrentan de mejor manera las situaciones de conflicto y ambigüedad de rol y experimentan niveles más bajos de burnout. Los trabajadores autoeficaces, tienden a asumir los cambios como oportunidades, no suelen percibir las demandas ambientales como estresantes, se esfuerzan más y de manera más persistente en superar situaciones difíciles y obstáculos (León-Rubio et al. 2011). Estos factores que disminuyen la posibilidad de experimentar estrés bajo determinadas condiciones. Por lo tanto, la autoeficacia es considerada un recurso personal de afrontamiento, y representa una variable moderadora del estresor de la ambigüedad de rol, conflicto de rol y del síndrome de burnout; dado que tener altos niveles de

autoeficacia reduce la probabilidad de desarrollarlos y viceversa (Jadha, 2013; León-Rubio et al. 2011).

Jadha (2013), en un estudio realizado en India a una muestra de 600 docentes de educación primaria, concluye que no existe una diferencia significativa en cuanto a la autoeficacia en el trabajo, el conflicto de rol y la salud mental entre los maestros hombres y mujeres evaluados; luego confirma la existencia de una correlación negativa y significativa entre la autoeficacia y el conflicto de rol en la muestra. Finalmente señala que hay una correlación positiva y significativa entre autoeficacia ocupacional y la salud mental de los maestros de primaria.

En el ámbito de la enseñanza, se ha demostrado empíricamente que los docentes con un elevado sentido de su competencia profesional o autoeficacia, a diferencia de los que carecen del mismo: (a) muestran más y mejores habilidades para manejar una clase, por consiguiente, la emisión de comportamientos problemáticos y conflictivos por parte de los alumnos a su cargo disminuye en número y frecuencia, evitando así la exposición a situaciones estresantes, (b) perciben los cambios o las innovaciones del sistema educativo como una oportunidad para desarrollar nuevas habilidades y no como una amenaza, (c) logran con facilidad el apoyo social de sus compañeros, reduciendo la posibilidad de que surjan conflictos interpersonales y aumentando así sus recursos frente a las demandas laborales estresantes, (d) cuando tienen problemas u obstáculos suelen encararlos de manera activa y directa, sin disminuir su esfuerzo, lo que aumenta las probabilidades de resolver satisfactoriamente situaciones adversas (León-Rubio, et al. 2011).

Aunque luego el mismo estudio menciona la existencia de otras investigaciones que sugieren que en un largo plazo los efectos de la exposición a una sobrecarga de trabajo también se sentirán aún en las personas con altos niveles de autoeficacia, dado que no pueden modificar dicha situación. A diferencia, las condiciones de trabajo donde existe ambigüedad de rol, la funcionalidad de la autoeficacia no solo se ve limitada al control de las emociones, dado que orienta el comportamiento en referencia a criterios personales, lo que reduce la incertidumbre propia de la situación, permite controlarla, y por consiguiente, se disminuye la tensión asociada a la misma.

Algunos de los resultados importantes del estudio realizado por León-Rubio et al. (2011) con personal docente y administrativo de una universidad española, señalan que los años de experiencia laboral se relacionan significativamente con la variable de ambigüedad de rol. Las personas con menor experiencia laboral tuvieron una mayor percepción de experimentar ambigüedad de rol y sobrecarga de trabajo. También comprobaron que la ambigüedad de rol y la sobrecarga laboral se relacionan positivamente con el burnout.

Otro resultado con enfoque práctico del mismo estudio, también recomienda el entrenamiento en autoeficacia como una estrategia preventiva para el personal universitario a fin de disminuir la ambigüedad de rol.

León-Rubio y Avargues (2007), sugieren aplicar la técnica de análisis de roles para clarificar las expectativas de los empleados que ocupan diversos roles interrelacionados; la elaboración de planes de carrera; es decir, ofrecer distintos itinerarios y direcciones de carreras específicas a estos empleados y proporcionarles formas de resolver los conflictos entre diversas opciones y trayectorias. En cuanto al control y gestión del estrés laboral

docente, del cual existe una mayor literatura en comparación a los temas de conflicto y ambigüedad de rol, se pueden incorporar algunas de las recomendaciones más relevantes que se mencionan dentro del mismo estudio, que a su vez servirían para mitigar las alteraciones en el rol antes mencionadas en los docentes – investigadores y guías:

Desarrollar un sistema de evaluación de los riesgos psicosociales, de aplicación semestral, en dos fases: una primera, de carácter general, orientada a la detección de factores de riesgo a los que estén expuestos los trabajadores, y una segunda, de carácter específico, dirigida a valorar los efectos de la exposición a tales factores; impulsar programas de sensibilización sobre el estrés, orientados al reconocimiento de sus causas, síntomas y consecuencias más características; el adiestramiento en técnicas de perfeccionamiento de la organización del espacio de trabajo; consejos en procedimientos de análisis de las pautas de trabajo estresantes; formación y asesoramiento en técnicas de gestión del tiempo; implantación de equipos de apoyo a la docencia y la investigación (podrían estar conformados por analistas, traductores, entre otros); fomento de programas de incorporación a la función docente con el apoyo y tutelaje de profesores experimentados; incrementar el apoyo material y financiero a las iniciativas innovadoras que representen formas de adaptación a los cambios experimentados por la enseñanza superior en los últimos años; revisar las prácticas y procedimientos burocráticos y administrativos a fin de reducirlos y simplificarlos, sobre todo, los relacionados con la justificación de sus currícula para la formulación y desarrollo de proyectos de investigación.

### **Preguntas de la investigación**

1. ¿Cuál es el perfil de competencias requeridas por los docentes - guías e investigadores universitarios para el desempeño en sus roles de enseñanza - aprendizaje?
2. ¿Cómo las funciones de facilitador de aprendizaje generan conflicto y ambigüedad de rol en los docentes-investigadores-guías involucrados en procesos de investigación académica dentro de una universidad privada de Guayaquil?
3. ¿Qué estrategias de afrontamiento ante el conflicto y ambigüedad de rol serían de utilidad para el profesorado en la mejora de su desempeño docente?

El presente estudio es una investigación mixta. Se plantea esta metodología, dado que en su parte cualitativa se desea “reconstruir” la realidad, tal como la observan e interpretan los actores de un sistema social, en este caso los docentes – investigadores – tutores sobre el tema del conflicto y ambigüedad de rol y el perfil de competencias en sus actividades. En su parte cuantitativa, servirá para triangular la información recabada. En este estudio no se pretende generalizar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El estudio es exploratorio y descriptivo. El propósito es describir y analizar en detalle la unidad social que corresponden los docentes – investigadores – tutores de dicha institución, dado la particularidad y complejidad de cada actividad concreta. Por otro lado se aplicará el cuestionario de Ritzo, House y Lirtzman (1970) que mide los niveles de conflicto y ambigüedad de rol existentes. Así como el cuestionario de competencias docentes para obtener un perfil de competencias jerarquizadas por orden de importancia y relevancia.

### **Categorías**

#### Conflicto de rol

Estresor que se da cuando a la persona se le formulan demandas y obligaciones incompatibles o contradictorias con otros roles que desempeña. Así como la realización de tareas de modo contrario a los deseos y criterios propios dentro de un ámbito de trabajo, falta de conocimiento sobre el tiempo para completar las diferentes tareas.

#### Ambigüedad de rol

Se da como resultado de la información poco clara en el desempeño de un rol, por ejemplo puede deberse a carencias en los sistemas de evaluación del rendimiento y de promoción poco transparentes, descripciones del puesto que resulten complicadas, falta de información sobre los objetivos y procedimientos a seguir, o por procesos de comunicación inadecuada; situaciones que suelen generar situaciones de tensión laboral.

### Competencias docentes

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñar efectivamente una función como docente universitario.

### **Muestra**

La población investigada corresponde a los docentes - investigadores y guías involucrados actualmente o que hayan participado en procesos de investigación académica en periodos anteriores. Los mismos que integran a todas las facultades de la universidad estudiada en la ciudad de Guayaquil, tanto a nivel del pregrado como postgrado. Por tratarse de un estudio exploratorio la selección de la muestra se realizó de modo no probabilístico e incidental de acuerdo a la apertura que dieron los docentes para responder los cuestionarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), tomando la base de datos proporcionada por la institución.

Cabe hacer una diferenciación en cuanto a la denominación que la institución otorga a los sujetos de la muestra investigada, dadas las diferentes características y objetivos que se espera de los mismos. La institución denomina investigadores principales o directores de proyectos de investigación a aquellos docentes a tiempo completo o medio tiempo que

tengan experiencia en investigación o interés en desarrollarse en el área de la investigación académica, estos forman parte de un proyecto de investigación denominado por la institución como modalidad semilleros. Son responsables de generar conocimiento que aporte a la comprensión de problemáticas o demandas sociales y/o productivas, con base a las líneas de investigación de la universidad. El investigador principal, en conjunto con un co investigador, son también responsables de apoyar, en una relación tutorial, a los estudiantes que conforman el equipo investigador, en su proceso de titulación de pregrado, así como de presentar los resultados académicos surgidos del trabajo del equipo de investigación a su cargo.

La otra figura que la institución contempla, se refiere a los guías de tesis de los estudiantes egresados a nivel de post grado. Estos pueden ser docentes a tiempo parcial o completo de la institución, o docentes y/o profesionales externos. Deben tener estudios y experiencia en el área del tema de tesis a guiar. Son responsables de la relación tutorial con el estudiante, brindando orientación metodológica, sugerencias bibliográficas y otorgando el aval sobre la calidad de los documentos que presenta el estudiante a los evaluadores en cada instancia del proceso de tesis.

Ambos roles mencionados, deben tener como formación mínima, título de cuarto nivel registrado por el Senescyt.

Aunque los roles varían en su denominación, tienen en común la responsabilidad de establecer con los estudiantes una relación tutorial.

Se contactó a la totalidad de la muestra, 39 docentes en total (23 directores principales de investigación y 16 guías de tesis). En 3 casos, los docentes pertenecen a ambos grupos.

### **Instrumentos de recolección de datos.**

Los instrumentos utilizados son las entrevistas semi estructuradas a profundidad (Anexo I) a los sujetos del estudio, así como la aplicación de dos cuestionarios (Anexo II y III). Las entrevistas tienen como objetivo profundizar sobre las percepciones y comprensiones de los directores de investigación y guías de tesis sobre su roles, sus situaciones problemáticas y las soluciones que proponen para ser más eficientes en sus funciones.

Para medir el conflicto y ambigüedad de rol se utilizó el Cuestionario de Rizzo, House, y Lirtzman (1970). Específicamente se utilizaron 9 ítems para medir conflicto de rol (alfa = .84), como por ejemplo “Tengo que hacer cosas que deberían ser hechas de forma diferente”. Para la ambigüedad se utilizaron 9 ítems ( alfa = .76) como por ejemplo “Considero que no hay suficientes políticas y directrices para ayudar mi gestión”. La escala de respuesta es de tipo Likert con cinco niveles donde 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”. El cuestionario fue traducido del inglés mediante un proceso de traducción/ retraducción mediante el cual el cuestionario original fue traducido al español por un experto bilingüe. Después se dio la traducción española a otro experto bilingüe para que lo tradujera al inglés. Finalmente se compararon las diferencias y se hicieron los ajustes necesarios.

El segundo cuestionario sobre el perfil de competencias docentes, fue construido a partir de una revisión teórica de los autores, De Juanas (2011), Mas (2011), Ruiz-Bolívar (2005), Serna y Luna (2011) y Valcárcel (2003). Este consta con un listado de 23

competencias con sus respectivas explicaciones, de las cuales los docentes debían elegir 10 cómo más relevantes y claves para ejercer sus roles de docentes – investigadores - guías de manera eficaz y eficiente, luego debían ordenarlas jerárquicamente según su importancia.

En cuanto al procedimiento y trato de la información, la recogida de datos de ambos cuestionarios se realizó en una sola fase. Al utilizar los instrumentos mencionados se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información a los sujetos informantes. En el caso de las entrevistas, mediante un compromiso escrito entre el entrevistado e investigador. Las sesiones de entrevista se registraron en grabación de audio, previa autorización, y fueron transcritas para posterior análisis.

Para garantizar la confiabilidad y validez de los instrumentos de recolección de datos, los mismos fueron sometidos a una revisión de expertos en el tema para corroborar que estos sean orientados a obtener la información necesaria y alcanzar los objetivos de esta investigación. Se realizaron pruebas piloto en el caso de las encuestas.

### **Análisis de datos**

La recolección y el análisis se realizaron en paralelo. Organizando los datos obtenidos con base en las categorías establecidas, y otras que surgieron en el transcurso de la investigación. Se buscó relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada y deducir similitudes y diferencias de datos obtenidos, dado que la investigación de temas sociales es un espiral (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para hallar el perfil de competencias del profesor tutor- guía- investigador se siguió la metodología propuesta por García-Arroyo y Cevallos (2014). En primer lugar se propuso una tabla de 23 competencias del docente tutor investigador, elaborada a partir de la revisión de literatura sobre el tema. En donde se obtuvieron dos puntuaciones: a) la *Relevancia* (R), que representa el porcentaje de encuestados que eligieron cada competencia como clave para la labor de docente – investigador – guía, así como el grado de acuerdo entre los participantes, sobre la relevancia de cada competencia para la eficacia y eficiencia de las funciones en mención; b) la *Importancia* (I), se obtuvo a partir de las posiciones que los encuestados asignaron a cada competencia seleccionada como clave. Para el análisis de los datos de estos dos cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS.

Para tener una mejor percepción del fenómeno investigado, se realizó una triangulación de la información obtenida con los diferentes instrumentos mencionados (entrevista a profundidad y encuestas).

## **Resultados**

### **Resultados Conflicto y ambigüedad de rol**

Los datos presentados corresponden a las respuestas de las encuestas de los grupos investigados, así como las entrevistas realizadas. Fueron contactados un total de 39 personas (22 investigadores principales y 17 guías de tesis), de los cuales contestaron los cuestionarios 24, siendo 12 investigadores y 12 guías. Se entrevistó a 5 docentes de cada grupo para triangular la información.

En la tabla siguiente se muestran los estadísticos descriptivos donde puede verse como el nivel de conflicto de rol es bastante más alto que el nivel de ambigüedad. Por otra parte, entre estas dos variables hay una correlación negativa significativa de modo que al aumentar la una disminuye la otra ( $r = -.70$ ,  $p < .01$ ).

---

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Conflicto de rol	3.23	.75	24
Ambigüedad de rol	2.51	.61	24

---

Por otro lado, se analizó si el conflicto y la ambigüedad de rol variaban en función del grupo, es decir si el sujeto es guía o es investigador. Los resultados de los análisis sobre la varianza (ANOVA), que pueden observarse en la tabla 2, muestran que no hay diferencias significativas en los dos grupos, por lo que, según estos resultados podría afirmarse que independientemente de la función que los docentes realicen, la de guía o de investigador, los niveles de conflicto o ambigüedad de rol no cambian en función de estos dos roles diferentes.

Tabla 2. Análisis sobre la varianza en función del rol

		Media	D.T.	F	Sig.
Conflicto de rol	Investigador	3.23	.91	.04	.83
	Guía	3.29	.58		
Ambigüedad de rol	Investigador	2.55	.69	.16	.69
	Guía	2.45	.53		

En cuanto a los resultados de las entrevistas, se presentarán en primera instancia los resultados sobre conflicto y ambigüedad de rol del grupo de *investigadores* y luego el grupo de *guías de tesis*. Los resultados se analizaron por separado para la figura de guía de tesis e investigador principal, dado las diferencias en sus características y las áreas a las que pertenecen dentro de la institución.

Se puede observar la existencia del conflicto de rol en el grupo de investigadores, para lo cual los resultados de las entrevistas también corroboran esta afirmación para algunas de las características que engloban el conflicto de rol, que se describirán a continuación.

La mayoría de los entrevistados señalan que el **conflicto de rol** referente a las **demandas y obligaciones incompatibles o contradictorias con otros roles** que desempeña, no ocurre en el sentido de considerarse la docencia y la investigación como compatibles. El investigador entrevistado #2 (en adelante I2 y en secuencia), opina, que el

rol de investigador es inherente a la formación docente, aunque algunos docentes lo consideran inherente porque va a generar un incremento o un ascenso. De igual manera como lo señala el Art. 147, Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador (2010), la guianza o tutoría de tesis es inherente a la práctica como docentes, es decir que son tareas que aunque son autónomas, se complementan y engloban el perfil de un académico universitario. I4 refiere:

La dinámica que tengo con mis grupos de estudiantes, es lo mismo, es una clase más pequeña (el grupo de tesistas) que se basa en una experiencia donde conversamos acerca de sus preguntas alrededor de esa temática o alrededor del diseño metodológico. La dinámica de clase es un poco más combinada con la parte magistral donde yo doy conceptos, mientras que acá (la investigación) es más exploratoria, pero la relación que yo entablo, de confianza, de debates, es la misma (p.4).

Aunque se debe tomar en consideración que el docente investigador se relaciona profesionalmente de diferente manera con sus colegas y autoridades que con los estudiantes, y que esto puede causar tensión según León – Rubio y Avargues (2007), Sobre el tema I4 afirma:

Es diferente la dinámica cuando formas parte de un grupo de docentes, que el ir donde el estudiante a discutir o hablar de la misma temática, no es lo mismo, ni siquiera el lenguaje se sostiene porque son referentes distintos, el académico entiende de metodología de investigación, sin embargo el

estudiante la única vez que se ve enfrentado por primera vez a una tesis, es cuando llega a tesis (I4, p 3).

La minoría de los entrevistados, por otro lado, señalan que si puede darse el conflicto de rol en la medida en que se tenga una carga horaria con una materia que no esté relacionada con la temática que es de su interés investigar, considerado que este les quita tiempo para investigar (I1, I4). “creo que se puede trabajar en relacionar más lo que cada docente tiene interés de investigar o lo que sea relacionado más directamente con las temáticas de investigación, con las materias que da” (I4, p. 1).

Sobre si se le solicitan **realizar tareas a modo contrario a los deseos y criterios propios**, los entrevistados indican que no consideran este aspecto como un estresor. I4 opina que aunque en ocasiones se trabaja con límites de tiempo cortos o hay cambios en los tiempos para entregar un artículo, es algo que se asume dentro del rol de investigador.

Cada docente investiga un tema de su interés, factor por el cual este estresor no se aplica en la muestra entrevistada. Ante el tema, el I3 además señala que la institución da libertad a los investigadores para establecer con los estudiantes ciertos lineamientos. “incluso hay comunicación con los jurados, con los directivos muchas veces, va más allá del conflicto al consenso, el consenso previo de la investigación” (I3, p.2).

Otro premisa que incluye el conflicto de rol, trata sobre **la falta de conocimiento sobre el tiempo para completar las diferentes tareas**, ante esto, la mayoría de los entrevistados perciben que el conflicto en este sentido sí existe, dado que al ser docente a tiempo completo no conocen la cantidad de horas que debe dedicar a las labores de

investigación, y la remuneración por esta actividad está incluida en sus labores de docencia y algunas labores administrativas, así como asistir a reuniones de trabajo. Algunos señalan que invierten tiempo considerado personal o fines de semana para realizar tareas de investigación (I1, I3, I4, I5). I3 (p.3) menciona:

La institución ve la investigación como algo aparte, ósea la docencia es su principal foco y muy poco tiempo le dedicas tú a la investigación, no es que no vas a tener tanto tiempo para investigar, tú tienes que hacer muchas más cosas durante ese tiempo, que no te deja meterte en la investigación de lleno...el viernes puede que tu hayas destinado a la investigación y puede que ese mismo día tengas una reunión con la facultad, de caso, de puerto naranja, o tal alumno tiene que hacer de nuevo el examen, tu entorno no te respeta, tu entorno viola tu derecho a investigar porque mucha gente lo percibe como algo aparte.

Sobre el tema I4 también opina:

para poder generar un producto académico, a partir de las investigaciones que se hacen con los estudiantes, requiere de un tiempo extra, que uno no siempre dispone, porque se acaba el proceso, se gradúan y usualmente ya estás dando clases otra vez, ya está empezando el nuevo proceso, y entre que empieza el nuevo proceso, nunca hay un tiempo en el que uno pueda realmente distanciarse de lo que acaba de pasar y retomarlo desde otra perspectiva como para generar algo nuevo, si no que cuando te das cuenta,

ya estás en otra investigación o en la misma investigación pero actualizando o cosas por el estilo, entonces se mezcla mucho eso en calendario (p.5).

I1, I3 e I4 expresan experimentar en algunas ocasiones sobrecarga de trabajo, siendo estas las características que anteceden a un posible síndrome de burn out y estrés laboral en la enseñanza superior (Avargues y Borda, 2010; León- Rubio et al. 2011). Este aspecto afecta la calidad de la docencia.

Trato de no fallarles, trato de cumplirles. Este año ha sido bien difícil para mí en términos de trabajo me he sentido muchas veces que les he fallado (a los estudiantes), les he entregado el feedback tarde... eso está mal porque si tú dices algo, tienes que cumplir porque tú esperas lo mismo de los alumnos, como les exiges que entreguen el 12 (una fecha) si tú les vas a entregar el 15 cuando le dijiste el 14. (I3, p. 7).

I4 también opina que este conflicto afecta más a quienes tienen varios roles paralelos (docentes a tiempo completo, investigadores y/o tener obligaciones administrativas dentro de la institución), que a aquellos docentes que trabajan a medio tiempo.

Yo si recuerdo, al ser personal interno, que el tener reuniones, grados, clases, etc., sí afectaba porque llegaba un punto el que yo no podía separar del todo mi horario de clases con los horarios de los grados, por ejemplo. Entonces

requería que cambie o cancele mi clase o haga muchas cosas para poder estar en uno de los dos lugares, según la importancia entre uno y otro. Hubo momentos en los que perdimos muchas clases quienes estábamos involucrados en el proceso de tesis y la docencia simultáneamente (I4 p. 8).

Sobre la calidad docente y la calidad de vida de los involucrados, I4 también señala:

Si se te va de las manos cualquier rol profesional va a afectar (la calidad de vida). Tal vez la clave o el problema entre la docencia y la investigación es que si tú te involucras en una investigación muy amplia te va a faltar tiempo, si te involucras en demasiadas clases te va a pasar lo mismo, sin embargo cada uno tiene la libertad de decidir con cuanto trabajo involucrarse (p. 8).

Como estrategia de afrontamiento I4 propone recurrir a los vínculos profesionales y personales entablados con los colegas, esta cohesión grupal es importante al momento de pedir consejos sobre la manera eficaz de administrar los tiempos para cada labor, en sus palabras:

Todos (los investigadores) ya tenemos experiencia e incluso vínculos personales, hemos entablado amistades, almorzamos juntos, reflexionamos juntos, entonces si alguno está excedido de trabajo, hay la confianza para decir porque está pasando eso. Y tener unas estructuras básicas como consejos dentro cuáles son los tiempos que requiere cada trabajo, si vas a

guiar un grupo que es lo que se espera en tiempos, cuanto tiempo eso te deja para involucrarte en clases y eso desde una visión más realista como personas que hacemos este trabajo (p.9).

Ante el tema, León – Rubio y Avargues (2007) sugieren impulsar programas de sensibilización sobre el estrés, así como asesoría en técnicas de gestión de tiempo.

El no conocer o tener un cronograma cambiante, es otro aspecto que se relaciona a esta subvariable del conflicto de rol, y que es mencionada por la mayoría de entrevistados (I1, I3, I4). “Hay otros momentos en los que el calendario no está claro. No siempre recibo un calendario que me marque la dinámica de trabajo, normalmente yo la manejo por experiencias previas” (I4). Vemos como la experiencia es el factor que les permite a los docentes manejar la existencia de este conflicto.

En cuanto a la **ambigüedad de rol** las encuestas indican que se presenta en menor medida en relación al conflicto de rol. Las entrevistas indican que las situaciones de ambigüedad, así como de conflicto de rol también ocurren.

Las entrevistas realizadas a los investigadores, sobre el tema específico de ambigüedad, referente a **la información inadecuada acerca de los objetivos y expectativas de sus roles**, es decir lo que espera tanto la institución como los estudiantes. Algunos investigadores expresan que puede darse, en el sentido que los estudiantes pueden tener otras expectativas referentes a su rol. Al respecto I1, I2 e I4 indican que en su

experiencia dan sugerencias, con respecto a la redacción, al marco teórico, los elementos que tiene el documento, y muchas veces el estudiante espera que el docente a más de dar la sugerencia e identificar donde está la necesidad de una modificación estructural del documento, le haga la corrección. Para lo cual sugiere clarificar desde las primeras instancias del proceso los roles que tanto el investigador y tesista requieren cumplir, “tener la postura que no soy una más del grupo, no vengo a hacerte el trabajo o darte la respuesta, vengo ayudarte a vivir el proceso de la mejor manera posible” (I4, p. 10).

Los entrevistados también mencionan que se genera con los estudiantes una relación de confianza por la frecuencia de las reuniones, sin embargo, la dinámica debe darse, para estos casos, como una relación vertical (I1, I2, I4, I5 e I6). I4 puntualiza que la dinámica particular de cada grupo puede generar estrés, en el sentido que pudiera haber grupos de estudiantes conflictivos entre ellos, con todo el proceso de investigación, con las personas que lo dirigen, porque no les gusta el tema, o de la combinación de las personalidades de las personas que integran ese trabajo.

Por otro lado, I1 e I4 puntualizan que la calidad de los productos de los alumnos no siempre tienen el nivel profesional para que el docente investigador pueda utilizar esa información. I4 menciona que a veces hay datos que faltan, y poder corroborar que se haya realizado correctamente requiere de mucho tiempo (revisar transcripciones, escuchar audios, retabular). Para estos casos, la misma persona acota que es importante la cercanía de la relación con los estudiantes, para así tener confiabilidad de la información que recaban.

Sobre el mismo tema, el I1 e I5, consideran que sí existe esta problemática, dado que como investigadores los estudiantes tienen otras expectativas de ellos, como es el caso de revisar ortografía, gramática, revisar concordancia, revisar la presentación, mientras que los investigadores esperarían que el estudiante llegue a la instancia de tesis con niveles desarrollados en esas áreas, de igual forma existen estudiantes poco comprometidos con la investigación porque tienen otro perfil, aunque ahora eso ha mejorado debido que el investigador puede elegir el grupo de estudiantes que formaran parte del grupo investigador.

El I1 hace énfasis en la importancia del rol co investigador, como un apoyo, haciendo una función de seguimiento a los estudiantes, con la responsabilidad compartida del investigador al momento de tomar decisiones finales del curso de la investigación. I2 considera que el investigador y el co investigador deben tener competencias complementarias para poder investigar exitosamente. Por otro lado, I4 opina que tanto el rol de asesor y co investigador no está totalmente claro tanto para los guías como los tesisistas, por lo que se percibe ambigüedad sobre estos roles.

Sobre las expectativas y demandas de los docentes hacia los estudiantes, I3 e I4 consideran que el rol de investigador está claro para la mayoría de docentes. Por lo cual las expectativas de los investigadores hacia la figura del tesisista no ocasionan ambigüedad. En palabras del I3:

El tutor por su lado tiene su propia visión de lo que quiere hacer en la investigación macro y por tanto guía al tesista de esa manera, hay que moralmente establecer o ser conscientes de no ser tan egoístas porque desarrollen tu tema y dejar la creatividad y el ingenio de cada estudiante, es que la tesis es un proceso de aprendizaje, el alumno no debe imitar o repetir, todo lo contrario, él debe tener iniciativa, ir más allá del tutor en su tema (p. 1).

I4, también señala:

Aunque ahora los temas (de investigación) sean impuestos, sin embargo desde la dinámica que yo trabajo dejo que ellos (los estudiantes) participen, y le pongan su perspectiva, que no sienta que están haciendo este trabajo para otros, sino que es algo le va a aportar a él también para su vida profesional (p. 10).

En el sentido si tienen **conocimiento sobre los criterios a través de los cuales serán evaluados**, la mayoría de investigadores señalan que la institución sí brinda información al respecto, por lo que este aspecto no genera en ellos una ambigüedad en su rol. I4 menciona que el rol de investigador principal o guía se viene desempeñando en la universidad de hace mucho tiempo atrás, por lo cual está más estructurado, reglamentado, y claro para muchos, “creo que los que están involucrados como guías, es gente con experiencia de años anteriores, pero si traes un nuevo guía no sé qué pasaría” (p. 6). De aquí radica la importancia de establecer los lineamientos por escrito y socializarlos con los

nuevos investigadores, además de un acompañamiento por parte de la institución, que reduzca la ambigüedad que puede experimentarse al cumplir este rol.

I5 plantea la posibilidad de trabajar con otros colaboradores para recibir retroalimentación de su gestión como investigadores, a manera de una evaluación por pares.

Otra premisa que contribuye a la ambigüedad de rol, hace referencia al **conocimiento sobre oportunidades de ascenso, alcance y responsabilidades de un rol**. Ante esto, I1 e I2 puntualizan que el ejercicio docente al cual estaban acostumbrados es totalmente distinto al que se exige ahora, como resultado de la Ley de Educación Superior (2010), y que esos cambios hay que incorporando gradualmente.

Creo que solamente la visión de que es un proceso, la formación académica como docente investigador es también una cuestión a largo plazo, creo que la experiencia de escrituras académicas, de artículos no nacen de uno día para otro, yo estoy convencido que todos los procesos en todo ámbito hay que irlos graduando (I2, p. 8).

I1 considera que estos cambios legales generan cierta ambigüedad de rol en el sentido de no conocer las posibilidades de ascenso según el escalafón de la Ley de Educación Superior. I3 e I4 afirman que se necesita socializar el escalafón entre los docentes investigadores, dado que existe desconocimiento del tema, también propone que se realicen incentivos económicos para las investigaciones con buenos resultados, tales como publicaciones efectuadas. Sobre el tema I4 puntualiza:

Está claro que para llegar a cierto nivel debes tener algún título, esa parte queda claro porque está en la ley, pero hay otras cosas como la experiencia,

el trabajo colaborativo con los grupos o los años de experiencia vinculado en investigación, entre otros, que no quedan tan claras como serán remuneradas (p 7).

Sobre si poseen por parte de la institución **lineamientos que delimiten su rol como investigadores y responsabilidades frente al estudiante**, la mayoría en este grupo indica que no existe una instrucción formal por parte de la institución, y que la dinámica de trabajo se decide con el estudiante. En su experiencia I5 explica:

A veces la gestión del tutor es más directiva, decir qué hay que hacer, no se trata que los estudiantes sólo reciban las ordenes, es un proceso también de identificación de cuáles son los niveles de competencias que ellos tienen y donde cada uno de ellos es mejor, una de las cosas que hago siempre al inicio de cada proyecto es que yo le pregunto a ellos qué les gustaría hacer, qué les gustaría investigar, que se formulen preguntas; empoderarlos para que puedan sentir que la investigación que se va a hacer puede ser única o les puede gustar, la diversidad también es aporte.

En cuanto al **conocimiento de los criterios de elaboración de tesis por los cuales serán evaluados**, la mayoría señalan que sí existe ambigüedad de rol en este sentido. Dado que muchas veces las pautas de evaluación son socializadas con los estudiantes y no con ellos, o las pautas no tienen una relación directa con el proyecto en el sentido que el proyecto es distinto y se requiere hacer un cruce de pautas según el criterio del investigador (I4, I1). I4 menciona:

Yo tengo el criterio para hacer ese cruce, normalmente los ayudo (a los estudiantes) a decir que sacar de una u otra pauta, y poder hacer como un frankenstein entre las distintas cosas que debería tener un documento de investigación, que apunte a una investigación particular... Pero siempre me ha quedado la duda si el la persona que la califica le parecerá si eso es correcto.

El I4 atribuye a su experiencia en procesos anteriores, el poder sobrellevar esta ambigüedad. Como estrategia de afrontamiento para los investigadores actuales y los futuros, se recomienda socializar los criterios de elaboración de tesis (rúbrica) con los estudiantes e investigadores. Así como el establecer criterios de elaboración de tesis que se adapten a las particularidades de cada investigación (investigación, proyecto práctico, entre otras modalidades de TG que tenga la institución) (I4).

En cuanto a la ambigüedad sobre el tema de **procesos de comunicación poco adecuados**, la mayoría de investigadores indican que aunque la comunicación si fluye adecuadamente entre ellos y las áreas responsables, existen aspectos que podrían mejorarse. I1, I3 e I4 mencionan que la ambigüedad de rol puede mitigarse con una mayor comunicación entre el departamento de investigación y los docentes, socializar comunicaciones respecto a calendarios, el estado de la investigación, ascensos, incentivos, metodología y apoyo para capacitaciones de los docentes, ya sea vía correo electrónico o reuniones. “A veces hay congresos, cursos, que nosotros decimos si yo pudiera aprender esta parte de aquí, entonces es un poco conflictivo, a quien me tengo que dirigir, al decano,

me voy a investigación, es como estar un poco dividido” (I1, p. 10). I4 también se pronuncia sobre este aspecto:

Siempre abrir la posibilidad de tener una persona a disposición de los que están involucrados en el proceso para preguntar al respecto, no siempre queda muy claro, ¿Quién está a cargo?, ¿quién me da esta información? Dentro de los distintos departamentos, ¿Voy a RR.HH? O ¿voy al departamento que dirige las investigaciones? Yo no sabría a quién preguntarle por ejemplo información sobre el escalafón...y eso es curioso, porque no queda tan claro cuál es el rol específico o quién acudir en caso de esas dudas, que me parecen que son genuinas y básicas para alguien involucrado en el trabajo profesional, hasta donde puedo llegar si quiero crecer como docente investigador, ¿Qué tengo que hacer? No lo sé. (p. 9).

I3 además propone hacer reuniones de staff cada semestre con los coordinadores de cada carrera, para fijar horarios para la investigación y que estos sean respetados, a fin de aumentar la eficacia en el tiempo.

Como conclusión respecto al conflicto y ambigüedad de rol con el grupo de investigadores, la mayoría puntualizan que la experiencia previa en investigación, es el factor principal que les posibilita alcanzar sus objetivos con los estudiantes. La experiencia les permite reconocer la dinámica que deben llevar con cada grupo de estudiantes, por ejemplo: “algunos grupos necesitaran más control en aspectos éticos de copia y pega otros requerirán menos exigencias por ese lado porque uno ve que se manejan de una manera

más adecuada, entonces yo creo que depende mucho del contexto y de la característica de los grupos” (I2 p.4).

Para el caso de los guías de tesis, sobre el conflicto de rol y la ambigüedad de rol, las encuestas señalan que la problemática existe en ambos casos, al igual que lo señalado para el grupo de investigadores, dado que no hay diferencias significativas en los dos grupos.

A continuación se presentan las percepciones del grupo de guías entrevistados referente a las características del **conflicto de rol**.

Sobre la premisa si se les formulan **demandas y obligaciones incompatibles o contradictorias entre los roles** de guías y docentes, la mayoría de los entrevistados indican que no, al igual que el grupo de investigadores, consideran que la investigación es un rol esperado de un docente universitario.

Por lo tanto, la mayoría de guías no consideran este aspecto como un estresor. Sobre el tema, el guía entrevistado 1 (en adelante G1, y en secuencia) considera que la actitud del docente es indispensable, al querer apoyar comprometidamente al estudiante durante todo el proceso de tesis. G4 opina:

Uno es guía de tesis desde el punto de vista de su experiencia, es decir desde su práctica como docente, pues de una u otra manera, eso te permite a ti guiar a otras personas, o encaminar a otras personas hacia el objetivo que tú ya viviste, o tú ya pasaste, entonces, no son contradictorios, sino que van de la mano.

Aunque señalan que existe conflicto en lo referente a **los tiempos que tienen para desempeñar las tareas de guías**. G2 puntualiza:

Yo creo que el conflicto estaría más bien en las exigencias, cuando el profesor tiene una cierta carga de horas de clases y al mismo tiempo tiene que hacer investigación pues se crea una especie de conflicto sobre qué priorizar. El modelo que se aplica en la institución, investigación no aparece como un ítem recogido en la carga salarial, sí es como un pago extra, pero no es parte de tu tiempo de trabajo. Entonces te crea una especie de conflicto de administración de tiempo esencialmente...se paga como un contenido extra pero también requiere tiempo personal, quizás, si ese pago extra se incorporara dentro del modelo salarial y se adjudicara, podría funcionar mejor aunque insisto no es un tema de cualquier profesor sino de quienes tengan las características, experiencia y condiciones para esto (p.1).

Esto comprueba lo expresado en otras investigaciones sobre el tema. Los profesores consideran como causas principales de estrés por sobrecarga de trabajo, la dirección de trabajos de investigación (tesinas, tesis, etc.), el tener que compatibilizar el dar clase con el realizar investigaciones, el tiempo que deben dedicarle a esta tarea, así como la elaboración de artículos para difundir los resultados de las mismas en revistas de carácter científico (Avargues y Borda, 2010; Castro, et al. 2013).

El G2 también considera como más importante la flexibilidad del tiempo que se pueda tener dentro de la jornada de trabajo, que el crear una infraestructura destinada para hacer trabajos de investigación.

Los guías expresan que tienen conocimiento de los plazos y tiempos en los que pueden trabajar en los procesos de tesis (pueden durar de 9 meses a 2 años), pero para alcanzar los objetivos G3 y G4 señalan que invierten fines de semana para reunirse con estudiantes. G3 expresa:

uno como guía no lo puede obligar a que , yo puedo citarte 10 veces, vía correo, te hago llamadas pero no me contestas, y yo me quedo esperanzada a que tu vuelvas, de cierta manera es desalentador, porque cuando tú vuelves yo tengo asignado un montón de tareas y ese tiempo que cuando yo te lo asigne ya no lo tengo, y si, provoca, ese conflicto de ¿cuándo terminas?, ¿cuándo lo atiendes?, y allí se crea un conflicto no solo de estrés, sino un conflicto emocional, que te provoca estrés... Pero también está tu sentimiento de responsabilidad, tú sabes que ella (el estudiante) se perjudica sino se gradúa, entra un conflicto emocional, porque tú dices no tengo por qué sacrificar mi domingo con mi familia, pero tengo que ayudarla (p. 2, 4).

Observamos como este último factor sobre los tiempos acordados con el tesista y el incumplimiento de los mismos, puede generar tensión en los docentes.

Ante esto G3 y G5 sugieren que el cronograma de trabajo sea respetado por los tesistas. Sin embargo, consideran que la vocación docente les permite aplacar este conflicto. G3 también señala:

De cierta manera yo siento en mi caso que ese tiempo es aprovechado porque yo voy desarrollando competencias, en este aprendizaje junto a ellos

y poniéndolo en la balanza es equitativo, no lo veo como una falta sino como una oportunidad de aprender de desarrollarme como profesional, me gusta (p. 8).

G4 también señala que las horas de reuniones con los tesistas no son generadores de estrés debido a la libertad de citar a los estudiantes en el momento conveniente para el docente.

Como estrategia de afrontamiento sobre esta problemática, G3 propone el negociar los tiempos de trabajo con el tesista “si yo sacrifico un domingo tú también... así como yo te apoyo, tú también me apoyas” (p.10).

Sobre si se solicita **realizar tareas a modo contrario a los deseos y criterios propios**, la mayoría de los entrevistados indican que no lo consideran como un estresor. G2 opina que no pasa dado que los docentes deciden investigar temas de su interés. G3 considera que las tareas que se realizan como guía son parte del compromiso que se adquiere. De igual forma mencionan que este estresor no ocurre, dado que los docentes consideran el ser guías como un proceso y oportunidad de aprendizaje para ellos mismos, para desarrollarse profesionalmente. “yo confié en lo que se y en lo que puedo dar para que tú salgas adelante, pero ese conocimiento se incrementa a medida que vamos trabajando, es un aprender juntos” (G3, p.11).

Para la pregunta sobre cómo las funciones de facilitador de aprendizaje genera **ambigüedad de rol** en los docentes- guías de tesis involucrados en procesos de investigación académica dentro de la universidad privada investigada. Específicamente sobre la premisa, si **consideran que poseen por parte de la institución lineamientos que**

**delimiten su rol como guías, sus responsabilidades y expectativas frente a la institución y el estudiante.** La mayoría de guías indican que sí reciben esta información por parte de la institución. G1 puntualiza, “para mí la ambigüedad es adivinar, en este trabajo no hay adivinación” (p.3). Solo un entrevistado mencionó que percibió ambigüedad por parte la función de los evaluadores, G5 opina: “era como que la guía dice algo y viene el evaluador y dice otra, el otro evaluador dice otra cosa, y evaluador 1 y evaluador 2 no están de acuerdo” (p.4). Para lo cual G1 y G5 sugieren la creación de un check list, lista de control o rúbrica detallada sobre los que se espera del guía de tesis por parte de la institución, de igual forma una rúbrica de evaluación sobre lo que se espera de los tesistas en cada etapa del proceso de tesis, con el fin de aplacar la ambigüedad y unificar criterios en estos aspectos. G5 menciona sobre el tema:

Creo que tener los criterios bien establecidos ayuda, y creo que esos criterios tienen que estar en un documento que se entrega a los profesores, a los evaluadores, al estudiante, creo que ese documento tiene que ser la guía que lleve a que el estudiante tenga clases de metodología de investigación que lo lleven a cumplir con ese documento, son sus objetivos, sus criterios, a lo que quiere llegar, los estándares de calidad de la universidad (p 9).

Por otro lado G4 menciona sí tener información respecto a su función como guía:

la universidad nos comunica que tenemos que hacer como guía de tesis, inclusive hasta nos indica hasta donde podemos ayudar al tesista, porque no podemos permitir que llegue en un momento dado a nosotros a cambiar de rol de guía a ser un rol compañero del tesista y tratar de ayudarlo más allá de lo permitido (p.7).

Sobre la evaluación de la universidad hacia los guías, G4 considera que la nota de grado que obtenga el tesista es también la nota que califica al guía en sus funciones.

En cuanto a **las expectativas de los estudiantes**, G3 y G5 mencionan la misma problemática que indican los investigadores, respecto a la falta de conocimiento sobre redacción académica, normas APA, redacción de objetivos y temas de investigación en general por parte de los tesistas. “Es un problema social al menos en nuestro país no tenemos la cultura de escribir, ni siquiera escribir algo social peor ahora algo académico, no tenemos esas competencias desarrolladas” (G3, p. 3). Esto genera ambigüedad de rol dado que los guías esperarían que los estudiantes tengan estas competencias desarrolladas antes de empezar el proceso de TG.

Sobre la premisa de tener **desconocimiento o información poco clara acerca de los criterios por los cuales serán evaluados** como guías de tesis por parte de la institución, la mayoría expresan sí conocer esta información. Ante esto, G1 y G3, recomiendan crear al final del proceso una instancia de retroalimentación por parte del alumno, a fin de conocer su percepción y reconocer fortalezas y oportunidades de mejora producto de esta evaluación.

Sería bueno que ese tesista a través de criterios evalúe como fue su proceso con ese guía, para que ese guía tenga la oportunidad de mejorar, de reflexionar sobre sus quehaceres y para que vaya estandarizando la forma de guiar (G3, p.7).

Sobre el **conocimiento de oportunidades de ascenso** como guías, la mayoría de los guías entrevistado son docentes a medio tiempo o externos, por lo cual no conocen si para sus casos aplican situaciones de ascenso dentro de la institución. Sobre esto, G4 indica:

Uno aspira es que al tener buenas tesis como productos uno pueda tener mayor cantidad de tesis para el siguiente periodo, porque ya hay la confianza de que ha hecho bien el trabajo, ha obtenido un buen producto como tesis, de parte de su tesista, no lo veo como ascenso sino más bien como ganarse la confianza para seguir guiando más tesis (p. 4).

Sobre la **información de lineamientos referentes a criterios de elaboración de tesis**, la mayoría de guías entrevistados consideran que la política de investigación de la institución está bien diseñada (G1 y G2).

La última premisa que mide la problemática de la ambigüedad de rol, hace referencia a los **procesos de comunicación poco adecuados dentro de sus labores en la institución**. Ante esto, el grupo estudiado expresa que sí existen procesos de comunicación con la institución. La institución realiza reuniones y talleres con los guías para perfeccionar sus labores. La mayoría afirman que la comunicación con los encargados de los procesos de tesis dentro de la institución es indispensable. Sobre los procesos de comunicación, G4 opina:

La comunicación permanente con la universidad es importante, porque a veces tenemos tesistas que nunca aparecen y siempre debe haber ese vínculo y siempre debe saberlo la universidad...uno tiene que informar que no se

está presentando a las diferentes reuniones que se lo ha llamado, la comunicación es esencial en este proceso y además la comunicación con el tesista (p. 7).

G2 además hace énfasis en los procesos de comunicación informales que pueden darse entre colegas.

No creo en las campañas para cosas como estas, creo en otros mecanismos, creo que lo mejor es un poco socializar la experiencia, me encantaría sentarme con personas que me cuenten como les va en su doctorado....más que de generar una cultura, generar una comunidad. Cuando quieres generar una comunidad, la cultura va a aparecer por la acción misma del efecto de ser comunidad... no tiene que ser algo demasiado estructurado, basta con sentarte a almorzar con tus compañeros que están en la misma situación y empezar a discutir cosas y ya eso es suficiente.

G3 también afirma la importancia de formar y trabajar en comunidades de aprendizaje, “es decir si hay tres guías o más y de pronto también trabajan temas similares, compartan información, que hagan que sus tesis compartan información, que discutan” (p.16).

Al igual que el grupo de investigadores, el grupo de guías también consideran la experiencia como crucial en afrontar estos estresores. G1 y G3 coinciden que el estudiante y el guía comparten tanto el logro o el fracaso de un proceso de tesis. También comparten la afirmación que el guía de tesis debe ser una persona con experiencia en guiar investigaciones o haber pasado él mismo por un proceso de tesis, para así tener

experiencias positivas. G5 señala “debe tener la experiencia de haber hecho su tesis, su propio proceso investigativo para que pueda vivir todo el proceso de investigar, y lo frustrante que llega a ser por momentos” (p.13).

Sobre el tema G1 afirma: “Lo que pone inseguro sobre su rol a un nuevo docente, es la falta de experiencia”.

G2 también indica que la experiencia es la principal característica que se debe tener para realizar estas funciones, “porque estamos hablando de alguien que tiene en sus manos el proceso de titulación de una persona”.

### **Resultados sobre el perfil de competencias**

Las respuestas referentes al perfil de competencias levantado, se presentaran unificadas tanto para investigadores y guías de tesis, dado la similitud de sus funciones de relación tutorial con el estudiante.

Este estudio pretende aportar con una descripción sobre el perfil de competencias del investigador principal y el guía de tesis concretamente en la institución estudiada, donde hasta ahora no se habían realizado estudios de este tipo, cuyos resultados contribuirán a desarrollar la actividad del director de investigación – guía de tesis como función importante del quehacer docente universitario.

Para hallar el perfil de competencias del profesor tutor- guía- investigador se siguió la metodología propuesta por García-Arroyo y Cevallos (2014). En primer lugar se propuso una tabla de 23 competencias del docente tutor investigador, elaborada a partir de la revisión de literatura sobre el tema.

La tabla 3 presenta las 23 competencias presentadas a los encuestados, con su respectiva explicación.

Tabla 3 – Competencias docente – investigador - guía

<b>Competencia</b>	<b>Descripción</b>
Competencia en la materia	Hace referencia a la formación inicial y continua del profesorado, las producciones científicas, así como el dominio que manifiestan los profesores sobre su materia.
Planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje y Competencia metodológica	Planificación colaborativa de la enseñanza y de la interacción didáctica, diseño curricular (estudios, cursos y programas, líneas, temas y estrategias de investigación). Esta competencia se refiere al diseño y organización de la gestión de actividades docentes para la enseñanza (método, organización de espacios, formación de grupos de investigación, etc.).

Competencia Tecnológica	Referida a la utilización de nuevas tecnologías para la enseñanza. Guarda relación con la utilización y promoción de las TIC´s por parte de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Disposición favorable hacia los estudiantes	Se trata de la capacidad del profesorado de tener empatía con los estudiantes, confiar en sus posibilidades y posibilitarles atención individualizada. Esta competencia también hace referencia al apoyo y contención social y emocional como parte de la de formación del alumno durante el proceso de trabajo de grado.
Evaluación, control y regulación del aprendizaje	Hace referencia al conocimiento de métodos, técnicas de evaluación y retroalimentación oportuna y eficaz, la elaboración de instrumentos de diagnóstico del aprendizaje y su utilización flexible.
Conocimiento de normas institucionales	Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante. También implica la socialización y aculturación del alumno a las normas, valores y costumbres del entorno académico. Así como el sentimiento de pertenencia y compromiso hacia la institución en la que trabaja.
Mediación del aprendizaje	Capacidad del profesorado para implicar, comprometer y motivar el aprendizaje. Desde este planteamiento el profesor es competente en la medida en que facilita el aprendizaje, dando pautas antes y durante el proceso de aprendizaje para seleccionar, elaborar y organizar los contenidos. Regula progresivamente el grado de dificultad de las actividades que encomienda. Promociona el aprendizaje independiente, activo y cooperativo.
Orientación	Supone la relación constructiva con los

	<p>estudiantes, el asesoramiento y tutoría a los mismos. Hace referencia al docente como estrategia, analiza las fortalezas y oportunidades de mejora del estudiante; así como el logro de submetas y metas implicadas en el proceso del trabajo de grado. Brinda asistencia para vincular el aprendizaje al campo laboral, así como las posibles alternativas laborales que puedan presentarse.</p>
Fomento de la autoevaluación	<p>Capacidad de los docentes universitarios para promover la gestión autónoma y el control de los aprendizajes por parte de los propios estudiantes. Se trata de facilitar herramientas que les permitan a los estudiantes seguir aprendiendo de un modo permanente midiendo la calidad de los aprendizajes adquiridos.</p>
Identidad personal	<p>Tiene que ver con los rasgos de personalidad del profesor universitario que favorecen el proceso de instrucción. También se relaciona con los rasgos vocacionales hacia la profesión.</p>
Gestión de su propio desarrollo profesional como docente/ metacognición.	<p>Diagnóstico e identificación de necesidades, así como objetivos de innovación y mejora de su docencia, a través de la autocrítica y la reflexión. Asimismo, la capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para mejorar de forma continua su propia enseñanza.</p>
Conocimiento de una lengua extranjera	<p>Implica el conocimiento de una lengua extranjera con el fin de poder ampliar los horizontes de su conocimiento, tanto personal como orientado hacia los estudiantes.</p>
Aprendizaje experiencial	<p>Capacidad del profesorado para acercar al alumno a la práctica profesional mediante diferentes recursos metodológicos. Esta competencia hace referencia a la gestión de actividades que generen aprendizajes</p>

	auténticos (fomenta la participación en congresos, disertaciones, cooperación en publicaciones académicas, grupos multidisciplinares, reuniones científicas, etc.).
Pensamiento crítico	Habilidad práctica reflexiva del docente, capaz de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes que adquieren, sus convicciones, las fuentes de información que manejan, la adopción de una posición personal ante los aprendizajes.
Creatividad	Habilidad personal que permite transmitir los conocimientos de una forma novedosa tanto en sus métodos como en sus técnicas.
Motivación por la calidad	Disposición para entregar un servicio que satisfaga las necesidades de los estudiantes y del centro educativo.
Diversidad y multiculturalidad	Disposición y capacidad para trabajar en ambientes diversos y con personas de diferentes culturas respetando la identidad e idiosincrasia de cada una.
Trabajo en contexto internacional	Capacidad para formar parte de equipos de trabajo multidisciplinares en un ambiente internacional y globalizado.
Sensibilidad hacia el medio ambiente	Preocupación por el cuidado y respeto de la naturaleza y del medio ambiente en contextos de responsabilidad social. Incluye un compromiso ético en su actuar social en la relación con sus estudiantes y compañeros.
Competencia comunicativa	Utilización de los lenguajes científicos y sus diferentes registros. Se trata de una serie de habilidades comunicativas indispensables para gestionar, transmitir y difundir información a la comunidad académica y comunidad en general.
Competencia gerencial	Gestión eficiente de la enseñanza y los

	diferentes recursos, medios y ambientes de aprendizaje.
Competencia social	Herramientas para relacionarse con los estudiantes que favorezcan su disposición a trabajar en equipo, cooperar, acciones de liderazgo, entre otros.
Competencia afectiva	Actitudes, motivaciones y conductas que favorecen la responsabilidad y el compromiso de la docencia con los objetivos de formación.

A continuación se seleccionó, por conveniencia, a una muestra de 21 sujetos que han ejercido el rol de docente tutor guía o investigador y se les pidió que seleccionaran, a partir del listado de competencias, las 10 que consideraran más relevantes para ejercer su función. Después se les pidió que, de las diez competencias seleccionaran como relevantes, las ordenaran de la más importante a la menos importante, dándole 10 puntos a la más importante, 9 puntos a la siguiente más importante, 8 puntos a la siguiente y así hasta completar las 10 competencias seleccionadas. Este proceso permitió obtener una medida de relevancia, es decir, frecuencia o la cantidad de veces que una competencia ha sido elegida por los entrevistados. Así mismo una medida de importancia o la cantidad de puntos obtenidos por una competencia, resultante de la suma de puntos que cada entrevistado le otorgó.

De acuerdo con esto, puede verse en la tabla 4 el porcentaje de relevancia de cada competencia calculado a partir de la frecuencia, o cantidad de veces que fue seleccionada por cada uno de los 21 evaluadores. Según estos resultados las cinco competencias más relevantes del perfil del docente tutor guía-investigador son: la competencia en la materia,

el pensamiento crítico, la competencia comunicativa, la disposición favorable hacia los estudiantes y la mediación del aprendizaje. En cuanto a las competencias elegidas como menos relevantes están: la competencia gerencial y el conocimiento de una lengua extranjera.

Tabla 4. Relevancia de las competencias.

COMPETENCIA	Relevancia ( R )	%
		Relevancia (N= 21)
1 Competencia en la materia	20	95%
2 Pensamiento crítico	18	86%
3 Competencia comunicativa	15	71%
4 Disposición favorable hacia los estudiantes	14	67%
5 Mediación del aprendizaje	14	67%
6 Evaluación, control y regulación del aprendizaje	12	57%
7 Fomento de la autoevaluación	12	57%
8 Planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje y Competencia metodológica	11	52%
9 Gestión de su propio desarrollo profesional como docente/ metacognición.	10	48%
10 Orientación	10	48%
11 Diversidad y multiculturalidad	9	43%
12 Conocimiento de normas institucionales	8	38%
13 Creatividad	8	38%
14 Motivación por la calidad	8	38%
15 Competencia afectiva	8	38%
16 Aprendizaje experiencial	7	33%
17 Competencia Tecnológica	6	29%
18 Trabajo en contexto internacional	5	24%
19 Identidad personal	3	14%

CONFLICTO, AMBIGÜEDAD DE ROL Y PERFIL DE COMPETENCIAS EN DOCENTES - GUÍAS -  
INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS.

20	Sensibilidad hacia el medio ambiente	3	14%
21	Competencia social	3	14%
22	Competencia gerencial	2	10%
23	Conocimiento de una lengua extranjera	1	5%

En cuanto a la importancia que los evaluadores dieron a las diez competencias más relevantes del perfil, la tabla 5 muestra que, aunque algunas competencias hayan sido elegidas por bastantes evaluadores, considerándolas relevantes, como por ejemplo la competencia comunicativa, o el fomento de la autoevaluación, sin embargo estas competencias han recibido menos puntos en cuanto a su importancia que otras competencias menos relevantes, como la disposición favorable a los estudiantes, o la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje o competencia metodológica.

Tabla 5. Importancia de las competencias.

COMPETENCIA	%	
	Relevancia (N= 21)	Importancia (I)
1 Competencia en la materia	95%	172
2 Pensamiento crítico	86%	102
3 Competencia comunicativa	71%	79
4 Disposición favorable hacia los estudiantes	67%	92

5	Mediación del aprendizaje	67%	91
6	Evaluación, control y regulación del aprendizaje	57%	64
7	Fomento de la autoevaluación	57%	61
8	Planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje y Competencia metodológica	52%	85
9	Gestión de su propio desarrollo profesional como docente/ metacognición.	48%	47
10	Orientación	48%	53

Ante esta situación, se elaboró una nueva medida, la de *puntuación total*, que se obtuvo de multiplicar el valor de la relevancia por el de la importancia. De este modo, el orden inicial de las competencias en el perfil (que se muestra en la tabla 4) cambió, quedando tal y como se muestra en la tabla 6, donde se puede apreciar que las cinco competencias del perfil de mayor puntuación total son: la competencia en la materia, el pensamiento crítico, la disposición favorable hacia los estudiantes, la mediación del aprendizaje y la competencia comunicativa.

Tabla 6. Puntuación total de las competencias resultante de multiplicar la relevancia por la importancia.

COMPETENCIA	%		Puntuación Total (RxI)
	Relevancia (N= 21)	Importancia (I)	
1 Competencia en la materia	95%	172	16381
2 Pensamiento crítico	86%	102	8743
3 Disposición favorable hacia los estudiantes	67%	92	6133

CONFLICTO, AMBIGÜEDAD DE ROL Y PERFIL DE COMPETENCIAS EN DOCENTES - GUÍAS - INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS.

4	Mediación del aprendizaje	67%	91	6067
5	Competencia comunicativa	71%	79	5643
6	Planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje y Competencia metodológica	52%	85	4452
7	Evaluación, control y regulación del aprendizaje	57%	64	3657
8	Fomento de la autoevaluación	57%	61	3486
9	Orientación	48%	53	2524
10	Gestión de su propio desarrollo profesional como docente/ metacognición.	48%	47	2238

---

Esta tabla, muestra cuáles son las competencias y el orden que tienen en el perfil del docente tutor guía-investigador. Desde el punto de vista práctico o aplicado, tener en cuenta este perfil es sumamente útil a la hora de elaborar manuales de funciones, de diseñar cursos de formación para docentes tutores guías-investigadores, o a la hora de llevar a cabo un proceso de selección.

Las competencias elegidas como clave pueden agruparse en los cuatro subgrupos propuestos tras la revisión teórica de los autores (De la Cruz Flores et al. 2006; De la Cruz Flores, et al. 2010; Diezmann, 2005; Halse y Malfroy, 2010). 1) *Asesoría académica*, donde se agrupan las siguientes competencias: competencia en la materia; evaluación, control y regulación del aprendizaje; planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje o competencia metodológica; y pensamiento crítico. 2) *funciones de socialización*: competencia comunicativa. 3) *Apoyo psicosocial*: disposición favorable hacia los alumnos. 4) *Apoyo práctico*: competencia de orientación, mediación del aprendizaje y fomento de la autoevaluación.

Sobre el estudio realizado por Serna y Luna (2011), también podemos observar similitudes en los resultados obtenidos en la presente investigación. Los autores proponen caracterizar las competencias en cinco grupos: *cognitivas, éticas, técnicas, afectivo – emocionales y sociales*. Su estudio realizado con 135 docentes a nivel postgrado, señaló como principales las *competencias cognitivas*, que incluyen: conocimiento en la materia, formación continua, metacognición, rigor científico, experiencia, reflexividad y pensamiento crítico, todas estas también propuestas por nuestros encuestados y entrevistados. El segundo grupo más votado, corresponde a las *competencias éticas*, que engloban, la responsabilidad (competencia que fue mencionada por la mayoría de los entrevistados), honestidad, ética profesional, entre otras. En tercer lugar se encuentran las *competencias técnicas* como la planeación de la práctica docente, vinculación teoría – práctica y liderazgo. En cuarto lugar las *afectivo emocionales* como la empatía, motivación, actitud positiva, vocación, disposición favorable hacia los estudiantes. Y en quinto lugar están las *competencias sociales*, como la competencia comunicativa, el compañerismo, trabajo en equipo, ser trabajador, entre otras. Vemos como el estudio realizado por Serna y Luna (2011) coincide en gran manera con la presente investigación.

A continuación se ampliará la información acerca de las cinco competencias identificadas como clave, así como las percepciones de los entrevistados sobre cada una.

1. *Competencia en la materia*, comprende el dominio del área de conocimiento, la formación inicial y continua del profesorado, las producciones científicas, así como la revisión y mejoramiento de su enseñanza a partir de la autocrítica y reflexión (De Juanas y Beltran

,2014); Valcárcel, 2003). Sobre esta competencia G2 afirma. “debe tener experticia en el tema que está tratando (el investigador), no se puede improvisar porque es un proceso bastante lógico”. G1 también expresa: “Todos necesitamos ser actualizados en temas de investigación porque la mayoría trabajamos en algo más”. Corroborando este enunciado, I4 afirma “el investigador como persona involucrada en una investigación, ya sea de guía, tutor, también se ve interesado en sacar un aprendizaje que sume a su carrera o temática, no solamente decirle al estudiante que hacer... Todos buscamos tener aprendizaje continuo” (p.4, 12).

2. *Pensamiento crítico*, tiene que ver con la habilidad práctica reflexiva del docente y su capacidad de facilitar a los estudiantes desarrollar un análisis crítico, así como momentos para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, sus convicciones, las fuentes de información que maneja y la adopción de una posición personal ante los aprendizajes (De Juanas y Beltrán, 2014; De la Cruz Flores, et al. 2010; Manathunga, 2005). G3 afirma “tienes que tener experiencia como investigador, competencias, escritura académica, comprensión lectora, pensamiento crítico, y manejo de técnicas de investigación y de técnicas estadísticas” p.12. Para poder transmitir estas competencias a los estudiantes.
3. La competencia sobre la *disposición favorable hacia los estudiantes*, señala la importancia crear empatía con el tesista, confiar en sus posibilidades y brindarle atención individualizada. Así como el apoyo y contención social y emocional como parte de la formación del estudiante, debido a los sentimientos de incertidumbre o frustración que puede experimentar durante el proceso de TG (De la Cruz et al., 2010; De Juanas y

Beltran, 2014). Sobre el tema el G1 e I3 señalan que es importante cumplir el rol de guía, algo así como un psicólogo y motivador, porque muchas veces los estudiantes quieren renunciar. El guía debe saber escuchar. Crear empatía con el estudiante también fue mencionada como una característica importante por los entrevistados (G1, G3, I3, I5).

I4 considera importante crear confianza con los estudiantes, para que ellos puedan comunicar si existen descontentos con temas referentes al proceso, sea con la coordinación, el asesor u otro estudiante. “Tal vez tu no estás haciendo el trabajo, pero eres parte del grupo, y si el grupo se te desarma y todos tus alumnos se pelean, algo tienes que hacer” (I4 p.10). Esta persona hace énfasis en la competencia de mediación y manejo de grupos para resolver conflictos puntuales.

Esta competencia también contempla el tener un nivel de madurez emocional mayor a la que tenga tu grupo de estudiantes, “porque van a pasar por un proceso muy estresante, si no se estresa y no colapsa en algún momento es porque probablemente no está comprometido con su tema o se le hizo muy fácil” (I4, p. 11).

4. La competencia *mediación del aprendizaje* indica que el tutor intercede entre el estudiante y el contexto de investigación para ayudarlo a crecer cognitivamente, a anticipar problemas, a establecer metas claras y planificar soluciones referentes al proceso de elaboración del TG. En este rol de mediador, el docente brinda modelamiento y andamiajes que facilitan al estudiante el paso progresivo a una experiencia de aprendizaje cada vez más independiente. Motiva en el alumno la construcción del conocimiento, a tomar conciencia acerca del uso y control de los procesos de pensamiento que debe emplear y autorregular para cumplir con

las metas del proceso en mención, el estudiante formado es un agente activo y protagonista de su proceso (De Juanas y Beltrán, 2014; Diezmann, 2005; Halse y Malfroy, 2010; Ruiz-Bolívar, 2005). La mayoría de guías e investigadores entrevistados señalan que la motivación propia y saber motivar a los estudiantes durante el proceso es importante. I5 enfatiza que el TG es un proceso riguroso, complicado, que los estudiantes nunca habían vivido en su formación profesional, además dicho proceso requiere prácticas disciplinarias articuladas. “Se esperaría que el proceso sea satisfactorio, que les guste, que sientan naturalidad que se puedan enganchar” (I5, p.9). Sobre la importancia de fomentar el aprendizaje independiente o autonomía, G3 menciona que es un proceso de guiar al estudiante a salir de su zona de confort hasta que se enganche con su investigación,

Tú le tienes que crear esa cultura de autonomía, pero al principio lo persigues cuando se crea esta cultura que sabe que tiene que entregar, sabe que ya tiene que trabajar constantemente tú dejas y allí, y es él quien te comienza a solicitar...hasta que no se enganche no lo puedes dejar solito, porque tampoco la competencia es algo que tenga alguien desarrollado (G3, p.16).

Lo opuesto sería la desmotivación y el abandono del proceso, por lo cual esta competencia docente es indispensable para evitar, en lo posible, situaciones de fracaso.

5. *Competencia comunicativa*, hace referencia a una serie de habilidades comunicativas indispensables para gestionar, transmitir y difundir información a la comunidad académica y en general. Para gestionar el equipo de trabajo y llegar a tener una

comunicación interna adecuada, I5 sugiere tomarse un tiempo para acoplarse al grupo, y a su vez entre los miembros del grupo, que pueden ser de facultades y carreras distintas, se refiere a que exista un buen clima que soporte el trabajo que realice el grupo de investigación. Entendiendo buen clima como el nivel de tolerancia que permita fomentar el aprendizaje, que haya conciencia en la necesidad de trabajo en el grupo, que el trabajo afecta positiva o negativamente en la calidad del resultado que se va obtener. Es decir que se genere un ambiente proceso de enseñanza – aprendizaje (I5). Sobre difundir la información a la comunidad G3 e I3 señalan “el investigador, debe hacer sus propias investigaciones, debe escribir, debe publicar, para que con esa experiencia puedas publicar.... También debe tener comprensión lectora, escritura académica y comunicación”. Como el resto de competencias, el docente debe primero poseerlas para poder transmitir las a sus estudiantes.

Existen otras competencias que si bien no fueron identificadas como clave o no formaron parte del cuestionario, los docentes entrevistados las mencionan como importantes en la gestión de su rol como investigadores – guías. Estas son:

- Conocimientos en metodología de la investigación, si bien la competencia de conocimientos en metodología de la investigación no formó parte del cuestionario, podemos decir que se encuentra implícita en la competencia de mediación del aprendizaje, en el sentido de dar pautas antes y durante el proceso de aprendizaje para seleccionar, elaborar y organizar contenidos. Sobre esta competencia, I1 indica que es muy importante dar pautas sobre lo que se requiere en una revisión de la literatura, así como orientar sobre las bases de datos a utilizar y ayudar a encontrar información en bases que los estudiantes

no tienen acceso. I1 también puntualiza que el perfil investigador del docente es muy importante. Esta nueva competencia podría incluirse en el cuestionario para futuras investigaciones.

- Trabajo en equipo y manejo de grupos de trabajo, dada la diversidad que pudiera existir entre los tesisistas, “es la dinámica particular de cada grupo, porque a veces te puede tocar un grupo conflictivo, en muchos sentidos (I4, p.4) Esto también revela la importancia de la competencia de manejo de conflictos por parte del docente que muchas veces es mediador en situaciones de conflicto interno.

- Manejo de tecnologías, “debe manejar tecnologías, al menos las básicas para comunicarse con los estudiantes, a veces hay estudiantes que por cuestiones de trabajo viajan, entonces tienes que comunicarte con ellos por redes sociales, Skype, video conferencias” (I1, p. 7). G3 también indica la importancia del manejo de la tecnología, dado que facilita el compartir información sin necesidad de encuentros presenciales tan continuos.

Sobre las *características personales* que fueron propuestas por los docentes entrevistados y que no formaron parte del cuestionario, se encuentran: la paciencia, dado el carácter de las investigaciones que son un proceso largo desde su inicio hasta la publicación del trabajo en un medio académico validado (G2, G4, G5, I3).

En ese sentido la primera característica de un buen investigador es ser paciente, ser curioso, siempre tienes que estar actualizado, no solo de su

tema, sino también de los temas de alrededor, tiene que entablar una muy buena relación con sus colegas, con sus alumnos (I3, p. 8)

Vemos como la característica de curiosidad profesional se entrelaza con la experticia, es decir la competencia en la materia y la disposición de permanecer actualizado permanentemente, elementos mencionados como importantes por la mayoría de los entrevistados (G1, G2, G4, I1, I2 e I3) También los entrevistados mencionan la importancia de la experiencia del docente, al haber pasado ellos mismos también por un proceso de tesis como tesistas. G3 puntualiza, el guía o investigador “debe tener experiencia de investigador, debe hacer sus propias investigaciones debe escribir, debe publicar” (p.14).

La responsabilidad del investigador o guía también es una característica referida, dado la importancia que el TG significa para los estudiantes (I1, I2, I5, G1, G5).

La empatía también es una característica de la personalidad indicada por los entrevistados como importante, en el sentido de comprender que el proceso que atraviesa el estudiante puede ser en ocasiones frustrante, lo que revela también la importancia de la competencia de mediar el aprendizaje y motivar (G1,G3, I5)

La organización también es una competencia mencionada, G4 acota “la organización es importante, si el guía no es organizado, la tesista tampoco” (p.13).

El perfil de competencias propuesto, es producto de las percepciones de los propios docentes – investigadores - guías sobre lo que idealmente requieren para ejercer sus funciones respecto a estos roles. Este trabajo representa uno de los muchos lineamientos que pueden contribuir a la mejora de las competencias pedagógicas del docente –

investigador – guía de tesis universitario. El presente trabajo pretende generar información que permita un efecto de mejora en la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje en el grupo de profesores que cumplen con las funciones antes mencionadas.

Sobre las habilidades que deben ser reforzadas para un mejor quehacer en sus actividades, el grupo de docentes investigadores y guías de tesis entrevistados consideran las siguientes competencias:

- Planificación, organización y estructuración previa sobre las instancias y momentos de la tesis, en conjunto con los departamentos de la institución encargados de dirigir a los directores y guías. El recibir cambios en la planificación inicial y los plazos de entrega, es un factor que les genera tensión que a su vez se puede reflejar en los estudiantes y afectar su proceso de enseñanza – aprendizaje (I1).

- Actualización en temas de investigación tanto conceptual y metodológico; validación de instrumentos, análisis de información, análisis textual y de discurso, escritura académica, comprensión lectora, normas APA, entre los más relevantes. Estas competencias fueron mencionadas por todos los entrevistados. I4 enfatiza “cada uno maneja ciertas experticias, no todos los guías entendemos la estructura de un diseño metodológico y creo que está bien porque no todos nos formamos en eso, no todos manejamos los mismo temas” (p. 7). Al respecto G4 también afirma:

Deberíamos de tener permanente actualización a nivel de metodologías de investigación porque eso va cambiando constantemente, como yo investigué, como yo hice mi maestría no es como se investiga actualmente, actualmente hay otros requisitos, otras situaciones que se pueden hacer (p.13)

- Herramientas tecnológicas básicas (como por ejemplo realizar video conferencias y/o utilizar redes sociales con estudiantes en otros lugares) (I1, G3).

- Conocimiento en aplicación, análisis e interpretación de recursos estadísticos para la investigación (I3).

- Dominio de otro idioma. Para tener una mayor competitividad en su área recomiendan saber escribir académicamente en inglés (I1, I3).

## **Conclusiones**

### **Sobre el conflicto y ambigüedad de rol**

Contestando la pregunta sobre cómo las funciones de facilitador de aprendizaje generan conflicto y ambigüedad de rol en los docentes-investigadores-guías involucrados en procesos de investigación académica dentro de una universidad privada de Guayaquil. Las encuestas realizadas indican que sí existe conflicto de rol tanto en los grupos de

investigadores como de guías en la universidad. La ambigüedad de rol existe en menor medida en ambos grupos. Las entrevistas a ambos grupos (investigadores y guías) corroboran los resultados de la encuesta sobre la existencia de estos estresores.

Ambos grupos afirman que existe conflicto de rol en lo referente a la falta de conocimiento sobre el tiempo para completar las diferentes tareas (de docencia y de investigación). En cuanto a la ambigüedad de rol, los aspectos mayormente mencionados son: el no conocer o tener información inadecuada acerca de los objetivos y expectativas asociadas a un rol, indicando que muchas veces los estudiantes tienen la expectativa que los docentes investigadores y guías se enfoquen en revisar la redacción de su documento de tesis, mientras que los docentes esperarían que los tesisistas tengan competencias de investigación y escritura académica más desarrolladas. Otra subcategoría de la ambigüedad, hace referencia al desconocimiento o información poco clara acerca de los criterios a través de los cuales serán evaluados, ante esto, los docentes indican conocer los criterios de tesis por los que evaluarán a los estudiantes, pero desconocen cómo serán evaluados como investigadores y guías. Otro aspecto de este estresor, se refiere a las oportunidades de ascenso, alcance y responsabilidades de un rol, los entrevistados indicaron no conocer si existen oportunidades de ascender como investigadores o guías dentro de la institución. Señalan que sería de utilidad la generación de incentivos económicos que fomenten las actividades de investigación, así como la socialización de políticas internas y de los entes gubernamentales (escalafón, Ley de Educación Superior) sobre temas referentes a la remuneración y ascensos para este grupo de docentes. Por último, la ambigüedad de rol también corresponde a los procesos de comunicación poco adecuados, ante esto los docentes indican que aunque la comunicación es constante, les sería de utilidad un mayor

acercamiento con las autoridades del área designada a la investigación dentro de la institución, con el fin de acordar fechas de entrega, agenda, conocer las habilidades de sus pares, socializar los avances de los tesis, entre otros. Proponen la utilización del correo electrónico, reuniones y eventos que fomenten la creación de una comunidad investigativa.

### **Estrategias de afrontamiento ante el conflicto y ambigüedad de rol**

Ante los aspectos que les generan conflicto y ambigüedad de rol mencionados, tanto guías como investigadores principales consideran que la experiencia tiene un papel fundamental al considerarlos como estresores, es decir, las experiencias previas de los docentes como guías o investigadores, así como el haber pasado también por un proceso de tesis como estudiantes, mitiga que los factores correspondientes al conflicto y ambigüedad de rol, sean considerados como estresores. También, considerando a la experiencia no solo como el tiempo de trabajo en un mismo tema, sino como el aprendizaje que se genere producto de las reflexiones de estas experiencias. Otros estudios sobre el tema (Serna y Luna, 2011) consideran a la experiencia como una competencia cognitiva, de las más valoradas por los docentes universitarios del estudio realizado por los autores. Esto también es corroborado en los resultados del estudio realizado por León – Rubio et al. (2011) con docentes en una universidad española, donde se indica que los años de experiencia laboral se relacionan significativamente con la variable de ambigüedad de rol. Las personas con menor experiencia laboral tuvieron una mayor percepción de experimentar ambigüedad de rol y sobrecarga de trabajo. También comprobaron que la ambigüedad de rol y la

sobrecarga laboral se relacionan positivamente con el burnout. El presente estudio no abarcó el identificar la existencia del síndrome del burnout en la muestra.

Los encuestados confirman que de tener poca experiencia, los factores correspondientes al conflicto y ambigüedad de rol, sí les representarían un generador de estrés. Indicando que la docencia combinada con la guianza de tesis puede ser estresante los primeros 10 a 15 años, dado que se debe estar preparado y actualizado todo el tiempo en la materia de su conocimiento. Aunque independientemente de los años de experiencia, la guianza de tesis puede generar tensión, dado la importancia que el trabajo de grado de pregrado o maestría significa para el estudiante, en este caso el docente quiere hacer, decir y guiar al estudiante correctamente (G1; Monereo y Domínguez, 2014) Sobre el tema, Manathunga (2005) y Wainerman (2015) también expresan que el rol activo del director o guía genera tensiones entre su intervención y la autonomía del tesista, proponiendo buscar un balance pedagógico.

La experiencia a su vez incide positivamente en la competencia de la autoeficacia, sobre la cual la literatura revisada señala que las personas que tiene un concepto de sí mismas como profesionales eficaces, o lo que se denomina como autoeficacia, enfrentan de mejor manera las situaciones de conflicto y ambigüedad de rol, y a su vez experimentan niveles más bajos de burnout o síndrome de estar quemado. Los docentes autoeficaces, tienden a asumir los cambios como oportunidades, no suelen percibir las demandas como estresantes, se esfuerzan más y superan obstáculos (León-Rubio et al. 2011; Jadha, 2013).

Otros recursos personales mencionados por los entrevistados, como reguladores de estos estresores, corresponden a la vocación hacia la enseñanza y la actitud positiva hacia

los estudiantes y el proceso en general. Estos recursos, que a su vez son competencias, se encuentran dentro de las competencias afectivo emocionales mencionadas por Serna y Luna (2011). Las cuales también son competencias que se encuentran implícitas dentro del perfil de competencias propuesto por la muestra de este estudio, en la competencia denominada como disposición favorable hacia los estudiantes.

Otras estrategias de afrontamiento para el conflicto y ambigüedad de rol, propuestas por los docentes entrevistados, a fin de crear un efecto de mejora en la calidad docente y de vida. Pueden clasificarse en cinco subcategoría que hemos denominado, *estrategias sociales, de planificación y evaluación, comunicativas, de formación docente y de relación tutorial con los estudiantes.*

Sobre las estrategias *sociales* se encuentran:

- Fomentar el aprendizaje continuo y colaborativo entre guías e investigadores, a través de espacios de integración formales e informales, para compartir información, aprendizajes, resolver problemas, debates, y reflexionar sobre las experiencias de investigación, con el fin de generar una comunidad de investigadores académicos (I4, G2, G3). Los entrevistados consideran que las iniciativas que la institución ha realizado hasta ahora para crear espacios para compartir experiencias entre los docentes son positivas.

- Fomentar el aprendizaje colaborativo entre los guías e investigadores con el fin de conocer el perfil profesional y experticia de los colegas y poder solicitar asesorías para las investigaciones, las mismas que pueden ser remuneradas (I1, I3, I4).

- Crear instancias de trabajo con otros colegas, que puedan dar retroalimentación del trabajo de investigación, como una evaluación por pares (I5).
- Involucrar a los estudiantes en las asesorías o revisores con otros expertos, que generen aprendizajes paralelos sobre temas puntales que el guía o investigador no domina.
- Generar vínculos y cohesión grupal con colegas que pueden brindar consejos sobre las funciones de investigador o guía. Por ejemplo: la gestión de tiempo que cada labor involucra (docencia e investigación), y administrarlos eficazmente (I4). Sobre esta estrategia, León – Rubio y Avargues (2007), también señalan que el brindar consejos sobre procedimientos de análisis de las pautas de trabajo consideradas estresantes disminuye los estresores estudiados, estos consejos pueden ser dados tanto por autoridades como pares.
- Implantar equipos de apoyo a la docencia y la investigación (podrían estar conformados por analistas, traductores, estadísticos, entre otros) (I1, I3, G2; León – Rubio y Avargues, 2007).

De igual forma, para el caso de los estudiantes de maestría serviría generar por parte de la institución oportunidades de iniciar actividades de publicación, presentación en congresos, escritura de ensayos o artículos, a fin de generar una comunidad investigativa, desde antes de graduarse.

Todo lo antes mencionado corrobora la teoría de aprendizaje social de Vygotsky (1979) quien afirma que “aprender es por naturaleza un fenómeno social; en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo”.

En palabras de Zañartu (2003) aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo. La teoría valida el impacto positivo que tienen las interacciones sociales, ya sean bajo la figura de jornadas de trabajo formales o encuentros informales donde se propicien las interacciones, reflexiones, negociaciones y diálogos que originen nuevos conocimientos. El aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, tiene como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, es decir una sinergia. Los encuentros para socializar son prácticas formativas también sugeridas por Mas (2011), mencionadas como tertulias, la participación en cursos, seminarios, grupos de trabajo, grupos de discusión, mentorización, coaching, entre otros. Los mismos que pueden darse desde la modalidad presencial, semipresencial y distancia. Así mismo como la utilización de recursos tecnológicos como video conferencias, campus virtuales, tutorías online, etc., teniendo en cuenta las características del grupo a quien serán dirigidas, así como la finalidad estratégica del formato (Mas, 2011).

Los docentes entrevistados también señalan la importancia de crear una cultura de investigación en la institución con su propia comunidad.

Otra subcategoría de estrategias, corresponden a la *planificación y evaluación del proceso*, en este sentido, sugieren:

- Organizar un cronograma específico del proceso (fechas de entregas a la institución), y socializarlo con investigadores, guías y estudiantes involucrados (I1, I3, I4, G1, G5).
- Respetar las fechas del cronograma planteado (G3, G5).

- Planificar la investigación y sus instancias, así como la creación de planes alternos ante posibles cambios que puedan ocurrir durante el proceso (I1, I4, G1).
  
- Establecer en conjunto (investigadores o guías y coordinadores del área) los criterios de elaboración de tesis (rúbrica) que se adapten a las particularidades de cada investigación (investigación, proyecto práctico, entre otras modalidades de TG que tenga la institución) (I4, G5).
  
- Elaborar una rúbrica de evaluación del trabajo esperado por los tesistas en cada etapa del proceso de tesis, con el fin de aplacar la ambigüedad y unificar criterios en este aspecto (G5).
  
- Elaborar un formato a modo de lista de control o rúbrica para disminuir la ambigüedad con respecto a los criterios de evaluación, el alcance y responsabilidades de su rol como guías e investigadores (G1, G5).
  
- Plantear casos o actividades en el aula, relacionadas al tema de tesis, con el fin que los estudiantes puedan iniciar y enriquecer la investigación desde antes de iniciar el proceso de TG, y a su vez practicar sus competencias investigativas (G5).
  
- Permitir a los docentes poder flexibilizar su jornada de trabajo. Por ejemplo: otorgar una hora dentro de la jornada de trabajo diaria para la investigación, en el lugar físico de su preferencia (oficina, sala de profesores, biblioteca, entre otros) (G1, I3). I3 menciona que el espacio físico es importante a la hora de investigar, dado que se necesita inspiración y concentración sin interrupciones.

- Acordar los horarios para la investigación con las autoridades encargadas, a fin de aumentar la eficacia en el tiempo (I3).
- Implementar sistemas de reconocimiento e incentivos a investigadores y guías según sus logros (publicaciones realizadas o experiencias satisfactorias con estudiantes graduados) (I1, I3, I4).
- Verificar que los docentes – investigadores no excedan los límites de materias bajo su cargo según la ley vigente (I4).
- Establecer un proceso de selección que verifique la competencia para guiar o dirigir procesos de tesis con base a sus experiencias previas. Así como la identificación de los docentes que pueden ser docentes investigadores, dada su vocación para investigar. (G1, I3).
- Crear una instancia, sea escrita o una conversación, en la que el investigador o guía pueda expresar su experiencia sobre el proceso de tesis, e identifique oportunidades de mejora a la institución (G1).
- Promover la autoevaluación del docente al final del proceso de tesis, a fin de generar aprendizajes sobre la experiencia de dicho proceso, replicables a futuro (I4).
- Al final del proceso de tesis se sugiere una evaluación del tesista hacia su guía, contemplada ya sea en un formato de evaluación anónimo cuantitativo (encuesta) o cualitativo (entrevista) (G1, G3).

Sobre las estrategias *comunicativas*:

- Crear plataformas para visibilizar la investigación. Que exista una figura en la institución que facilite la búsqueda de información en cuanto a congresos u otras plataformas para las ponencias de cada investigador. (G2, I4, I5).
- Socializar los criterios de elaboración de tesis (rúbrica) con los estudiantes, investigadores o guías (I1, I4, I5, G1).
- Convocar a reuniones estructuradas entre los guías o investigadores con las personas encargadas de liderar esta área, con el fin de revisar avances de los tesis y otros temas que puedan surgir, al menos dos veces durante el proceso (G1, G4, I4).
- Utilizar los canales de comunicación como correos electrónicos para enviar información relevante durante el proceso (reglamentos, criterios y pautas, forma de remuneración, entre otros), al inicio del proceso, a modo de inducción. Y a lo largo del proceso cuando sea pertinente informar o actualizar información.
- Socializar con los investigadores y guías, los reglamentos de la institución, así como las oportunidades de ascenso, promoción y remuneración según el escalafón docente indicado por la ley vigente (I1, I3, I4, G4).
- Socializar con los investigadores o guías los tipos de asesorías puntuales de tipo conceptual o metodológico con las que pueden contar por parte de la institución (I1, I3, I4, G1).

- Socializar las responsabilidades que corresponden a cada decanato y la dirección de investigación, referente a quien deben dirigirse los investigadores y guías en caso surjan inquietudes durante el proceso, al igual de brindar información sobre el apoyo para la participación de cursos y/o congresos de actualización o generación de nuevos aprendizajes en los docentes (I1,I4).

En cuanto a las estrategias de *formación docente*, estas son:

- Realizar una planificación del crecimiento profesional como investigador, sus posibilidades de ascenso, remuneraciones y crecimiento dentro de la institución (G2, I4, I5). Ante esto, León –Rubio y Avargues (2007), hacen énfasis en la importancia de elaborar planes de carrera que ofrezcan orientación hacia la resolución de conflictos propios de la profesión, así como opciones de trayectorias profesionales a seguir.
- Vincular las materias de los docentes con las temáticas de investigación de su interés, con el fin de relacionar los aprendizajes y optimizar el tiempo de docencia con la investigación (I4)
- Para el caso de guías o investigadores con poca experiencia, se sugiere que la institución provea de instrucciones detalladas sobre lo que se espera de ellos, información metodológica de investigación y escritura académica como las de mayor prioridad, además de un constante seguimiento y acompañamiento (G1). Lo que León – Rubio y Avargues (2007), denomina como programas de incorporación a la función docente con apoyo y tutelaje de profesores experimentados.

- Para los docentes se sugiere instancias de actualización en temas referentes a la investigación (metodología, escritura académica, guianza de tesis, comprensión lectora, normas APA, análisis de datos, entre otros) (estrategia propuesta por todos los entrevistados).

Las estrategias propias de la *relación tutorial* con el estudiante, corresponden a:

- Diseñar el proceso de investigación y definir junto con estudiante cuáles serán los roles y responsabilidades de cada uno durante el proceso de tesis.

- Establecer reuniones estructuradas con los estudiantes para la revisión de avances. Los periodos para tener reuniones pueden variar según la etapa del proceso de tesis, al inicio no tan continuas con el fin de dar tiempo para que el tesista investigue, se equivoque y vuelva a armar el contenido (G4).

- Tener comunicación continua y establecer confianza con el estudiante para limitar el cómo y para qué quiere hacer la tesis, valorando su creatividad e iniciativa (G4, I3).

- Negociar los tiempos de trabajo de manera equitativa entre el guía o investigador y el tesista (G3).

- Realizar seguimiento durante todo el proceso, fomentando un clima de aprendizaje positivo, motivando al estudiante a lograr su meta académica (G1, G3, I2, I3, I4).

Aunque otros estudios (León-Rubio y Avargues, 2007; León –Rubio, et al. 2011), otorgan un enfoque práctico para reducir el conflicto y ambigüedad de rol, algunas de las estrategias propuestas por los autores no fueron mencionadas, o no son aplicables para el grupo estudiado. Por ejemplo, el impulsar programas de sensibilización sobre el estrés, orientados al reconocimiento de sus causas, síntomas y consecuencias más características, y el adiestramiento en técnicas de perfeccionamiento de la organización del espacio de trabajo. Los entrevistados hicieron más énfasis en generar estrategias sociales como en el aprendizaje colaborativo con sus pares. Y aunque consideran que el lugar físico para investigar es importante dado a que es una actividad que requiere concentración, consideran de mayor importancia la estrategia de planificación referente a flexibilizar su jornada de trabajo, que a su vez les permita investigar en el lugar de su preferencia (biblioteca, oficina, domicilio, entre otros).

Sobre el conflicto de rol mayormente mencionado, acerca de la falta de conocimiento sobre el tiempo para completar las tareas de docencia e investigación, es importante que la institución considere realizar cambios en el sistema de investigación, referentes a dar lineamientos sobre la administración del tiempo en los docentes – investigadores – guía, así como una revisión del sistema de remuneraciones de estas dos funciones. En este sentido, si bien la investigación es un rubro a parte, los docentes proponen, como se indicó anteriormente, que se flexibilice su horario de trabajo para poder investigar una cantidad de horas determinadas semanalmente, dentro de la jornada laboral. De esta forma podría reducirse el tiempo personal invertido, y la percepción de experimentar conflicto de rol y sobrecarga de trabajo en este sentido. Sobre el tema,

también se podría acoger la recomendación de los autores León-Rubio y Avargues (2007), en cuanto a crear espacios de capacitación para la formación y asesoramiento en técnicas de gestión del tiempo.

Se considera que las estrategias presentadas son posibles de poner en práctica dentro de la institución.

### **Sobre el perfil de competencias del docente - guía – investigador universitario.**

Como se menciona en otras partes del presente documento, tener un perfil de competencias clave, favorece a la toma de decisiones para fortalecer y evaluar las funciones de los docentes investigadores y guías en el cumplimiento de sus metas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así como la planificación de procesos de formación del profesorado, la acreditación, selección y promoción profesional (Mas, 2011).

El perfil de competencias levantado, indicó las percepciones de los docentes encuestados, y es considerado aplicable dentro de la institución estudiada. Siguiendo la línea de análisis de resultados señalada por García – Arroyo y Cevallos (2014), las 10 competencias docentes identificadas como claves, en orden de importancia son: 1) la competencia en la materia, 2) el pensamiento crítico, 3) la disposición favorable hacia los estudiantes, 4) la mediación del aprendizaje, 5) la competencia comunicativa, 6) planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje y competencia metodológica, 7) evaluación, control y regulación del aprendizaje, 8) fomento de la autoevaluación, 9) orientación, y finalmente, 10) la gestión del su propio desarrollo profesional como

docente/metacognición. Las competencias señaladas coinciden en gran manera con los resultados de los estudios realizados sobre el tema que fueron consultados en la revisión de la literatura, lo que permite concluir que el perfil de competencias propuesto en este estudio, guarda relación con las competencias encontradas en otros grupos de docentes investigadores y guías estudiados a nivel universitario (Castro, *et al.*, 2013; De la Cruz Flores *et al.* 2006; De la Cruz Flores, *et al.* 2010; Diezmann, 2005; Halse y Malfroy, 2010; Ruiz -Bolívar, 2005). Como es el caso de Coromoto en Castro, *et al.* (2013) donde se identifica que los roles de un tutor o guía de tesis de nivel universitario concretamente se podrían resumir en: Conocer en profundidad el área de estudio para poder proporcionar una guía apropiada, lo que corresponde a tener competencia en la materia; identificar las habilidades y aspectos a mejorar sobre investigación del estudiante, fortalecer sus cualidades y contribuir a superar sus debilidades, entendidos como la competencia de mediación del aprendizaje y orientación; establecer acuerdos sobre condiciones de entrega y avance del trabajo, supervisar la organización y ejecución del trabajo, aspectos que están contenidos en la competencia de planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje ;brinda retroalimentación en cada etapa del proceso (competencia de evaluación, control y regulación del aprendizaje) y crear una relación interpersonal afectiva con el alumno que genere un ambiente de aprendizaje motivador, aspectos de la competencia de disposición favorable hacia los estudiantes.

Sobre las competencias de pensamiento crítico y comunicación señaladas también como clave en el presente estudio, su importancia coincide con lo expresado por Mansilla y Gardner (1999), y Perkins (1999), sobre la intencionalidad y finalidad de esta actividad educativa, entendida como la adquisición de conocimientos y habilidades para realizar una

investigación, además de una identidad de investigador, que evidencia comprensión al aplicar los contenidos y los métodos aprendidos durante el proceso para resolver problemas. El estudiante logra tomar una postura y ser crítico al respecto, se comunica clara y profesionalmente ante diferentes públicos, reflexiona sobre los propios límites el tema, y transfiere dicho conocimiento o habilidad a diferentes escenarios de una manera productiva.

Otras características mencionadas como importantes en la relación tutorial por los docentes entrevistados, son: la responsabilidad, el dominio de metodología de investigación, la empatía con los estudiantes, organización, saber motivar, paciencia, tener vocación a la enseñanza, la actualización profesional y el manejo de grupos de trabajo. Muchas de estas características se encuentran implícitas dentro de las competencias elegidas como clave. Sobre las habilidades que consideran deben mejorarse en el profesorado, se encuentran: el dominio de metodologías de la investigación, recursos tecnológicos y actualizaciones de temas referentes a su materia.

Sobre la formación del profesorado para adquirir las competencias necesarias para ejercer su rol como docente o como investigador o guía, Mas (2011), recomienda dos posibilidades para la formación de formadores. En una primera instancia, presenta la formación de Master (requisito indispensable en el contexto ecuatoriano), la cual considera que debe ser flexible y adaptable a la realidad cultural de cada institución y capacidades de los docentes. El mismo autor también propone incluir en los módulos finales de esta preparación, una alternancia o trabajo conjunto con docentes con competencias pedagógicas más desarrolladas, con el fin que el nuevo docente pueda integrar su formación eficazmente dentro y fuera del aula.

La segunda instancia que propone Mas (2011), corresponde a la formación continua, contextualizada con su práctica profesional y coherente con su preparación inicial formal. Con el fin de actualizar y especializar al profesorado en competencias docentes e investigadoras según su jerarquía dentro de la institución académica en la cual trabaja, es decir, orientados a alcanzar los objetivos estratégicos planteados por dicha institución. Sobre el tema, Toro, et al. (2004), menciona la importancia de un mayor sustento en la formación de los investigadores y guías en competencias pedagógicas, ya que muchos docentes aunque son expertos en sus diferentes áreas de conocimiento, requieren desarrollar competencias pedagógicas para lograr una mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes en procesos de tesis.

Para futuros estudios sobre competencias se propone abarcar otras variables relacionadas a la relación tutorial entre estudiante y tutor, que brinden perspectivas diferentes, como por ejemplo, análisis diferenciados por años de experiencia, número de procesos guiados, modalidad de trabajo (docentes a tiempo parcial o completo), género del grupo estudiado, entre otros datos etnográficos. Las mismas recomendaciones aplican para estudios sobre el tema del conflicto y ambigüedad de rol. Para este último caso, se considera como una limitación el haber recogido los datos una sola vez, y no al inicio y final del proceso de tesis, proponiendo que el estudio sea longitudinal en futuras ocasiones.

Para investigaciones sobre competencias también se sugiere involucrar a toda la comunidad académica (alumnos y autoridades) para consensuar un perfil acorde a las propias necesidades de la institución. Considerando además que la rapidez con la que se producen los cambios en las organizaciones en la actualidad, obligan a la flexibilidad y

adaptación de este tipo de información (García y Cevallos, 2014). Por lo tanto, los perfiles propuestos deberán tener en cuenta esta variabilidad.

Este estudio limita su alcance a la institución investigada, dado el tamaño reducido de la muestra. Extender el estudio a otras instituciones educativas a nivel local o nacional podría dar una visión más completa del perfil que requiere un investigador – guía de tesis universitario.

El trabajo realizado pretende generar una visión más amplia ante el tema de la dirección o guía de tesis, siendo esta una práctica poco institucionalizada en el ámbito nacional y a nivel de países latinoamericanos. Dentro de la institución estudiada, se conocieron las percepciones de los docentes investigadores o guías, respecto a su rol y su relación con la calidad de la dirección de tesis y la relación con el estudiante, es decir el carácter educativo del proceso de elaboración de tesis, así como su rol frente a la comunidad académica. Se destaca el papel activo del ambiente laboral y el apoyo de la comunidad que lo rodea, en el proceso de desarrollo de competencias y estrategias personales que le permitan enfrentarse a los desafíos propios de la profesión. La importancia de la información presentada radica en tomar acciones que favorezcan el trabajo profesional de los grupos de investigadores y guías, orientados a mejorar la calidad de sus investigaciones y el resultado de su docencia, traducido en mejores relaciones tutoriales con los estudiantes. Es decir, como formadores de profesionales investigadores éticos, reflexivos y autónomos.

### **Bibliografía**

- Alcover de la Hera, C., Moriano León, J., Osa Segovia A., Topa Cantisano, G. (2012). *Psicología del trabajo*, (Cap. 2, págs. 71-83), UNED: Madrid.
- Arias, F. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. 3 era ed. Caracas: Episteme.
- Avargues, M., Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, pp.73-78.
- Báez, X., Galdames, C. (2005). Conflicto de rol familia-trabajo desde la perspectiva de los tipos de jornada de trabajo. *Revista de Psicología*, vol. XIV, núm. 1, 2005, pp. 113-123, Universidad de Chile.

- Bandura, A., Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bozu, Z., Canto, P. (2009) El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol. 2, Nº 2, 87-97 (2009).
- Caballero, C., González O., Mercado, D., Llanos, C., Bermejo, Y., Vergel, C. (2009). Prevalencia del síndrome del burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes de una institución universitaria privada de la ciudad de barranquilla. *Psicogente*, 12 (21): pp. 142-157. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0124-0137 EISSN 2027-212X.
- Castro, L., Prats M., Aranega, S. (2013). Percepciones de alumnos/as y tutores/as sobre el proceso de acción tutorial en el Trabajo de Final de Máster. Un estudio de caso en la Universidad de Barcelona. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, ISSN 2007 - 2619.
- De Juanas, A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. En *Tendencias pedagógicas* nº 18, (233-250) UNED
- De Juanas Oliva, Á., Beltrán Llera, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 59-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705.
- De la Cruz Flores, G., Díaz-Barriga, A., Abreu Hernández, L. (2010), "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130.
- De la Cruz Flores, G., García, T., Abreu Hernández, L. (2006), "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31.
- Diezmann, C. (2005), "Supervision and Scholarly Writing: Writing to learn-learning to write", *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 4.
- Fernández, L., Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?. *Perfiles educativos*, 37(148), 156-171.

- García, J., Cevallos, M. (2014). Perfil de competencias del director de recursos humanos en empresas guayaquileñas. *Podium*, No. 25. pp 27- 41.
- García, J.M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.
- Gozalo, M; León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Halse, C., Malfroy, J. (2010), "Rethorizing Supervision as Professional Work", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de Investigación* (5ta ed). Mc Graw-Hill. México D.F.
- Jadha, S. (2013). Occupational self-efficacy role conflict and mental health of primary school teachers. *Review of research*, 2249-894, vol:2, iss:4.
- Leiter, M.P; Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*. Vol. 9,297-308.
- León-Rubio, J.M., Avargues, M. (2007). Evaluación del estrés laboral del personal Universitario. *Revista Fundación Mapfre*, Vol.18. N 4.
- León-Rubio, J.M; Cantero, F. León-Pérez, J.M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, vol. 27, pág. 518-526. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010).
- López-Araújo, B., Osca-Segovia, A., Rodríguez Muñoz, M.(2008.) Estrés de rol, implicación con el trabajo y burnout en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 40, No 2, 293-304.
- Luna, E; Serna, A. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*, 37.
- Manathunga, C. (2005), "The Development of Research Supervision: "Turning the light on a private space", *International Journal for Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30.

- Mansilla, V., Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En Stone-Wiske, M. (Ed). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* (pp. 215-243). Buenos Aires: Paidós.
- Mansilla, F. (2011) *Consecuencias del estrés de rol.* Madrid, v. 57, n. 225.
- Mas, O. (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15,3.
- Monereo, C., Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480.
- Pereda, S., Berrocal, F., Sanzs, P. (2003). Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de Recursos Humanos. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, N.12, 13 – 38.
- Pereda, S., Berrocal, F., Alonso, R. (2008). *Psicología del trabajo.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Perkins, D.(1999), ¿Qué es la comprensión? En Stone-Wiske, M. (Ed). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* (pp. 68-92). Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz-Bolívar, C. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado. *Sapiens*, vol.6, número 001, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Salanova, M., Llorens, S., García, M. (2003). ¿Por qué se están "quemando" los Profesores?. *Sección Técnica*, número 28-2003, páginas 16 a 20.
- Toro, I., Saldarriaga, J., Restrepo, M., Martínez, J., Arias, O. (2004). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. V. 15 No 1 PP. 1- 323 Enero - Junio 2015 ISSN: 1657-8031, Medellín-Colombia.
- Troyano A., García J., Marín M. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: Hacia un nuevo perfil Docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 28; 77-83
- Vaccarezza, S. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario. *Redes*, p 15-43.

- Valcárcel, M. (2003). La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wilkerson, K., Bellini, J. (2006). Intrapersonal and Organizational Factors Associated with Burnout among School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 84, p 440-450.
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto educativo*. Num. 28. Año V.