

El asesor de tesis en música en los posgrados en investigación. Roles, retos, reflexiones

Raúl W. Capistrán Gracia

Introducción

Los posgrados en investigación tienen como objetivo formar profesionales de alto nivel académico, con una sólida preparación que los especialice en la generación de conocimientos originales e innovadores en una determinada área académica. Para obtener el grado de maestro o doctor, el estudiante debe desarrollar una investigación en el ámbito de su disciplina, generar conocimientos nuevos que contribuyan a la solución de problemáticas en contextos reales y exponer los resultados alcanzados en su tesis, documento que representa el pináculo de varios años de esfuerzo académico, dedicación y disciplina. Más aún, en el campo investigativo se considera crucial que ese conocimiento sea divulgado, de tal manera que pueda ser de utilidad no sólo a la comunidad académica, sino también a la

sociedad en general. De lo anterior deriva que uno de los requisitos de egreso de muchos programas de posgrado, consista en la publicación de los resultados de investigación a través de un artículo científico en alguna revista arbitrada o, preferentemente, indexada. Así, como explica Basurto Morales (2019: 14):

[...] la tesis es una carta de presentación frente al campo de investigación donde se desea incursionar. Para los nuevos científicos y tecnólogos significa el inicio de una constante contribución a la solución de problemáticas sociales, de ahí que el conocimiento que se genera desde las tesis de posgrado y los proyectos académicos sobre líneas de investigación específicas es el gran valor de las universidades públicas.

Por supuesto, se espera que el asesorado participe en congresos, coloquios y seminarios que sean pertinentes a su investigación, y presente los avances de su tesis ante la comunidad académica, a fin no sólo de divulgar el conocimiento que ha ido generando, sino también para beneficiarse de la retroalimentación que pudiera recibir de otros colegas e investigadores que estén trabajando la misma Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Si bien, el reto recae principalmente en el estudiante, también representa un gran desafío para el asesor¹ de tesis, quien debe guiarlo paso a paso a través del proceso de investigación, ayudarlo a llenar sus vacíos formativos, orientarlo en los numerosos trámites de tipo académico y administrativo e incluso, fungir como consejero personal.

La descripción anterior sería representativa de cualquier ciencia o disciplina; sin embargo, desde nuestra perspectiva, existe una diversidad de factores de tipo histórico, social, cultural, institucional, idiosincrático e incluso psicológico, que hacen que la asesoría de tesis en el ámbito de la música se constituya en un reto aún mayor. Así, en este trabajo expondremos varios de los distintos roles que los asesores de tesis de posgrado en música llegan a ejercer, abordaremos algunos de los retos más importantes que éstos enfrentan y

1 En este trabajo se utilizarán los términos “asesor” y “tutor” de manera intercambiable. Sin embargo, es necesario destacar que en algunas instituciones representan dos figuras distintas. Mientras que el asesor se encarga de guiar al estudiante a través de la investigación y de la redacción de la tesis, el tutor da seguimiento a la trayectoria académica general durante el posgrado y se asegura de que este cumpla con todos los requisitos para llevarlo a buen término.

presentaremos algunas reflexiones que podrían servir de orientación para la práctica tutorial.

Antes de continuar con este trabajo, es menester hacer un par de advertencias. En primer lugar, cuando hablamos de posgrados en música no nos estamos refiriendo exclusivamente a programas que llevan ese nombre (por ejemplo: maestría en música o doctorado en música), sino también a otros programas de posgrado como los que se ofrecen en el área de la educación o del arte y la cultura y que abren sus puertas a proyectos relacionados con esa disciplina desde sus más diversas perspectivas.

En segundo lugar, en lo referente a los apartados en los que a continuación se exponen los distintos roles del asesor de tesis, es necesario destacar que éstos no tienen un orden secuencial y que pueden traslaparse, es decir, las funciones descritas podrían pertenecer lo mismo a un apartado que a otro. Lo anterior se debe, precisamente, a la complejidad de la labor del asesor de tesis, así como a la multiplicidad y simultaneidad de esas funciones.

Roles, retos, reflexiones

El asesor de tesis como responsable de guiar la investigación del estudiante

Como investigadores, los asesores de tesis tenemos una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) dentro del ámbito de la investigación musical (por ejemplo: educación musical, musicología, cognición musical, etc.), en la que enfocamos todos nuestros esfuerzos. Así, es imposible que dominemos las demás LGAC y mucho menos que conozcamos a profundidad las sublíneas que subyacen a ellas, las numerosas perspectivas teóricas que podrían rodear su estudio, así como los intrincados vericuetos de las metodologías de investigación que pueden utilizarse para generar un conocimiento nuevo. Sin embargo, debido a factores tan diversos, como la expansión de las temáticas de investigación impulsadas por la pujante y cambiante cultura del siglo XXI, así como al escaso número de profesores con nivel de posgrado que conforman los Núcleos Académicos Básicos (NAB), siempre existe la posibilidad de tener que dirigir una tesis más o menos alejada de nuestra LGAC, algo

a lo que muchas veces accedemos con el propósito de no dejar a un estudiante prometedor fuera del programa y contribuir a su formación.

En ese sentido, como asesores de tesis, debemos poseer una amplia cultura y una actitud indagadora que nos impulse a documentarnos de manera sostenida y a informarnos continuamente, ya que nuestros estudiantes, en su esfuerzo por generar un conocimiento nuevo que pueda resolver una problemática, motivados por su deseo de saber e impulsados por su interés académico, podrían generar proyectos de investigación en los que sea necesario acudir a disciplinas como la filosofía, la antropología, la didáctica, la pedagogía, la psicología, la anatomía, la física y la medicina, entre otras, para lograr su cometido.

Por supuesto, no se trata de intentar saberlo todo, pero sí se poder guiar a nuestros asesorados, de darnos cuenta cuando su discurso se extravía, cuando pierde lógica y se vuelve incoherente, cuando carece de fundamento. Lo anterior requiere de disposición para salir de nuestra “zona de confort”, de voluntad para movernos por caminos que poco o nada hemos transitado, de apertura para documentarnos, para hacer un poco de búsqueda bibliográfica por nuestra propia cuenta, para acudir a otros investigadores y solicitar apoyo. Así, es ideal conformar comités tutoriales integrados por especialistas de otras áreas disciplinares, a fin de poder guiar al estudiante de manera adecuada (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). Más aún, es importante considerar la posibilidad de invitar investigadores de instituciones nacionales o extranjeras, los cuales, de aceptar nuestra invitación, vendrían a enriquecer nuestro contexto investigativo, nos permitirían impulsar la vinculación institucional internacional y cumplir con los indicadores respectivos establecidos por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (Bonilla Marín, 2015). Y es que, como explican Cruz Flores, Díaz-Barriga y Abreu Hernández (2010: 85).

El dominio de procesos en el contexto de la práctica y la confrontación con problemas complejos rebasa siempre a los campos disciplinares y demanda trabajar en equipo y en redes de colaboración; para ello se requiere manejar nuevos lenguajes, establecer compromisos mutuos, reciprocidad y distribución de tareas, así como de la fertilización cruzada entre diversos campos del conocimiento.

Desde luego, lo anterior implica identificar a aquellos académicos que podrían contribuir a la formación del estudiante, hacer la invitación correspondiente, gestionar las constancias requeridas que avalen la participación del invitado, e incluso, estar preparado para tener un reemplazo en caso de que, por alguna razón, deba retirar su ayuda, todo con la finalidad de guiar al estudiante en su investigación lo mejor posible.

El asesor de tesis como formador

Muchos estudiantes de posgrado en música tienen más o menos vacíos formativos, los cuales parecen depender de la especialidad o salida terminal que hayan elegido durante sus estudios de pregrado. En ese sentido, la experiencia y algunos pocos trabajos académicos indican que los egresados de carreras en ejecución musical, debido al énfasis que esos programas ponen en el dominio técnico de los instrumentos musicales, exhiben áreas de oportunidad en lo que respecta a competencias académicas no musicales, tales como faltas de ortografía, problemas de redacción y sintaxis y sobre todo, carencia de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a la investigación (Capistrán, 2019; Carbajal, 2017). Y es que, como Phelps (1980: 5) asevera: “Para el músico que ha sido entrenado en destrezas no verbales, la idea de llevar a cabo una investigación parece más bien extraña”.

Así, desde nuestra perspectiva, los estudiantes de maestría, y algunas veces los de doctorado, suelen exhibir áreas de oportunidad de tipo formativo que es necesario atender, si se quiere que lleven a cabo adecuadamente sus investigaciones. Por ejemplo, es más que común que un estudiante pueda explicar con sus propias palabras lo que quiere investigar o los argumentos que quiere esgrimir para defender algún punto, pero que no pueda redactarlos con la misma claridad. Más aun, debido a la formación técnico-musical que ha recibido, el estudiante suele tener una tendencia a pensar en términos de producción y no de investigación. Por ejemplo, editar e interpretar la obra de un compositor, crear una antología de obras para clavecín de Johann Sebastian Bach organizadas por grado de dificultad, etc. Por lo anterior, es crucial que el asesor de tesis se involucre activa y decididamente en un proceso continuo de monitorización, a través del cual analice cada párrafo de la tesis y cuestione continuamente al asesorado y lo guíe adecuadamente.

En ese sentido, se vuelve vital mantener reuniones de trabajo periódicas en las que haya una comunicación abierta, en donde se establezca un clima de confianza mutua, en las que el asesor muestre respeto cuando el estudiante le comparte sus ideas, y lo impulse para que pueda vencer el “síndrome de la página en blanco”. Como explica González Juárez (2009: 9): “Entre los elementos que contribuyen a la comunicación eficiente en la tutoría, están la frecuencia con que se recibe el apoyo del tutor, el seguimiento de la trayectoria académica y la solución de problemas científicos, como indicadores de la calidad de la relación establecida entre el tutor y sus tutorados”.

Del mismo modo, el asesor debe dar un seguimiento cuidadoso a los avances de tesis, y evitar así la acumulación de textos que podrían adolecer de graves problemas. En no pocas ocasiones hemos tenido que leer tesis que exhiben innumerables faltas de ortografía, errores de sintaxis, problemas de redacción, omisiones imperdonables, carencia de lógica y coherencia, eso sin contar con la ausencia de fundamentación teórica o metodológica. Ante esas falencias, uno no puede menos que preguntarse: ¿En dónde ha estado el asesor de tesis durante todo este tiempo? Y es que, aparte de que debemos procurar la mejor formación posible de nuestros estudiantes, no debemos olvidar que las tesis pasan a formar parte de los repositorios institucionales, por lo que se convierten en un reflejo de su calidad académica. En algunas ocasiones hemos visto cómo algunas tesis con esas características han llegado a ser aprobadas y ahora están disponibles para cualquiera que quiera consultarlas.

Por lo anterior, desde nuestra perspectiva, las asesorías de tesis deberían ser semanales y caracterizarse por un diálogo cuidadoso acerca de lo que el estudiante ha escrito. Más aún, consideramos que el asesor debe guiar al estudiante en la redacción de la tesis y no sólo enviarlo con un corrector de estilo, debido a que, como se explicó anteriormente, el asesor tiene más posibilidades de comprender lo que el estudiante quiere expresar, por lo que está en posición de poder ayudarlo más satisfactoriamente. En ese sentido, sugerimos establecer entregas en fechas predeterminadas que permitan al asesor revisar con cuidado el avance y así tener los comentarios, las observaciones y las correcciones preparadas para la reunión de trabajo con el asesorado. Por dar un ejemplo, si las asesorías de tesis han sido programadas para los viernes, el estudiante debería enviar sus avances por lo menos el miércoles en la noche, de tal manera que el profesor tenga el tiempo suficiente para revisarlos.

Incluso, si los avances fueron mínimos, creemos que el asesor y el asesorado deben reunirse, y por lo menos tener una discusión académica que permita diagnosticar si todo va bien. Por ejemplo, algunas veces los estudiantes argumentan que están llevando a cabo la revisión bibliográfica para construir el estado de la cuestión de su tesis; sin embargo, al revisar las fichas bibliográficas, uno se da cuenta que las fuentes seleccionadas no contribuyen realmente a conformar ese apartado. Así, no podemos menos que reiterar hasta el cansancio, que el seguimiento a la trayectoria académica está íntimamente relacionado con la frecuencia y el tiempo que se le da a la asesoría y que finalmente, esto va a ejercer un impacto enorme en las posibilidades de que el estudiante lleve a buen término sus estudios de posgrado en tiempo y forma. Como firma González Juárez (2009: 9): “La frecuencia con que se recibe la tutoría, es un indicador de la empatía establecida por los tutorados con el tutor, y es un factor motivacional en la formación del investigador y de los productos académicos, como la tesis de grado”.

Finalmente, no es posible concluir este apartado sin destacar una función realmente crucial en la asesoría de tesis: la evaluación como parte de la formación. Como lo han aseverado académicos como Moreno Olivos (2016), Navarro (2013) y Prieto-Alberola (2001), evaluar no significa asignar una calificación que más o menos refleje los avances logrados, los aprendizajes alcanzados y la calidad de los mismos, sino que representa una labor continua, permanente y sistemática caracterizada por la reflexión crítica y sobre todo, por la necesidad de proporcionar al asesorado información y datos respecto a sus fortalezas y áreas de oportunidad, a partir de los cuales pueda mejorar su desempeño académico. En otras palabras, no se trata de una evaluación “del aprendizaje”, sino “para el aprendizaje” (Prieto-Alberola, 2001). Más aún, la evaluación no es unidireccional, es decir, no va dirigida exclusivamente al estudiante, sino que también proporciona información importante que permite al asesor determinar sus propias fortalezas y debilidades y optimizar su labor docente.

Debemos destacar que en la asesoría de tesis también aplica la evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, continua y final. La primera de ellas es crucial para identificar las fortalezas y debilidades que el estudiante tiene al inicio del programa de posgrado. El proyecto de investigación suele ser una aproximación bastante útil para que el asesor de tesis pueda detectarlas y co-

menzar a implementar algunas acciones encaminadas a guiar al estudiante adecuadamente.

En la evaluación continua, la función “Revisar” que incluye el editor de textos *Word* representa una herramienta valiosísima para proporcionar retroalimentación puntual y precisa en el documento que el estudiante envía con sus avances de tesis. Un asesor que se precia de ser profesional debería utilizar esta función de manera prolija, ya que permite indicar el lugar preciso en el que hay que señalar algo y proporcionar comentarios puntuales sobre lo que se debe de hacer para mejorar.

Por último, la evaluación final representa una valoración general de los logros alcanzados durante el semestre y de las carencias y limitaciones que exhibió el desempeño del alumno, para así emitir un juicio de valor, muchas veces representado por un número, que permita al estudiante acreditar o no un semestre.

La falta de seriedad y ética de algunos asesores de tesis en los procesos de evaluación ha ocasionado graves problemas cuando, después de varios semestres en que ha proporcionado calificaciones aprobatorias o incluso excelentes, toman la decisión de reprobar a un estudiante, debido, por ejemplo, a que el marco teórico incluye párrafos que han sido plagiados. Ciertamente, el plagio representa una falta grave que puede merecer una sanción que incluya la baja definitiva del estudiante; sin embargo, una decisión de esa naturaleza se vuelve en extremo cuestionable para todos los involucrados en un posgrado (estudiante, coordinador, secretario de investigación, director de investigación y posgrado, y otros), ya que es imposible no preguntarse: ¿Si el marco teórico es uno de los primeros apartados en los que se suele trabajar, cómo es que el asesor de tesis no se dio cuenta antes? ¿Por qué permitió que el estudiante continuara avanzando? ¿Cómo fue que evaluó los semestres previos? ¿Qué criterios de evaluación estableció? ¿En dónde están las evidencias de esa evaluación?

Por supuesto, también hemos visto casos en los que el asesor ha tomado la decisión de no acreditar a un estudiante debido a su pésimo desempeño, pero que, al no contar con documentación que evidencie un seguimiento puntual, ha quedado en vergüenza y ha tenido que retractarse y modificar su calificación. En ese sentido, es importante señalar que el seguimiento a la trayectoria del estudiante con sus respectivos instrumentos (bitácoras, informes mensuales, etc.), así como los comentarios en el documento de *Word* a través de la función “Revisar” se vuelven indispensables, ya que esa documentación

también representa un medio para deslindar responsabilidades y una evidencia siempre útil para casos en los que se presentan quejas, sean en contra del estudiante o del maestro.

Escenarios como los expuestos en los párrafos anteriores pueden tener varias implicaciones, como: poner en entredicho la ética y seriedad del programa, exhibir una deficiencia importante para organismos como el PNPC de CONACyT y reflejar fallas en los procesos de selección y posteriormente en los de evaluación. Más aún, si el estudiante es becario CONACyT, representa también un desperdicio de recursos que pudo haber aprovechado otro estudiante.

Por todo lo anterior, en el ámbito educativo general y en el posgrado en particular, se ha puesto especial énfasis en la evaluación y la rendición de cuentas, así como en el diseño e implementación de procedimientos de evaluación válidos y confiables (Bonilla Marín, 2015). Desde nuestra perspectiva, existen dos instrumentos que podrían ser de gran utilidad: el portafolios de evidencias y la rúbrica de evaluación. El primero, tendría como propósito la recolección intencional y sistemática de las evidencias más importantes del trabajo que el asesorado ha realizado durante el periodo lectivo (Capistrán Gracia, 2018) y estarían representadas, entre otros, por fichas bibliográficas, artículos, capítulos de libros, libros, páginas web, transcripciones de entrevistas, bases de datos y, por supuesto, los avances de tesis correspondientes; estos últimos deberían ir acompañados de comentarios y reflexiones tanto por parte del estudiante como del asesor. El portafolio de evidencias también podría incluir las ponencias presentadas en encuentros académicos y los artículos que el estudiante hubiera publicado. Se debe destacar que esta compilación debe mostrar el crecimiento progresivo y sostenido del asesorado y los logros obtenidos, de tal manera que no quede duda de que se ha avanzado conforme a lo planeado por cada estudiante, de acuerdo con el programa o calendariación de actividades preestablecida y con la calidad requerida (Díaz-Barriga, 2006). Es, por tanto, un proceso de tipo longitudinal y, aunque se centra principalmente en el proceso, no por ello descuida el producto, dado que, como sabemos, hay un tiempo límite para presentar la tesis.

Del mismo modo, se pueden utilizar las rúbricas de evaluación en cualquiera de sus dos modalidades: holística o analítica, de acuerdo a las necesidades. Según Díaz-Barriga (2006), estos instrumentos tienen la función de guiar el proceso de evaluación al establecer criterios específicos, niveles de logro y descriptores de logro, y proporcionan retroalimentación precisa y útil.

Tabla 1. Ejemplo de una rúbrica analítica de evaluación en la que se muestran los criterios seguidos de los niveles de logro y los descriptores

Criterio	Revisión bibliográfica o estado de la cuestión				
	Niveles de logro y descriptores				
	Excelente = 10	Muy bien = 9	Bien = 8	Suficiente = 7	Deficiente = 6
Número y relevancia de las fuentes de información	Las fuentes de información son pertinentes, son relevantes y suficientes para dar un panorama completo del estado de la cuestión.	Las fuentes de información son pertinentes, son relevantes, pero no son suficientes para dar un panorama completo del estado de la cuestión.	Las fuentes de información son medianamente pertinentes, y no todas son relevantes, por lo que dan un panorama parcial del estado de la cuestión.	Las fuentes de información son escasamente pertinentes, no son suficientes y son poco relevantes, por lo que no dan un panorama completo del estado de la cuestión.	Las fuentes de información no son pertinentes ni son relevantes.
Tratamiento de las fuentes de información	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera sistemática para posteriormente discutir de manera crítica y reflexiva sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como su utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera sistemática; al discutir sus fortalezas y áreas de oportunidad no es suficientemente crítico y reflexivo, sin embargo, su utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo se justifica.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera un poco irregular; al discutir sus fortalezas y áreas de oportunidad, no lo hace de manera crítica y reflexiva. La utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo es cuestionable.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera desordenada; la discusión sobre las fortalezas y áreas de oportunidad es pobre y la utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo es poco justificable.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera totalmente desordenada; no presenta una discusión sobre las fortalezas y áreas de oportunidad y la utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo es nula.
Seguimiento de las normas APA 7ª edición	El estudiante sigue las normas APA de manera rigurosa, tanto cuando parafrasea información de una fuente como cuando hace uso de citas textuales. Del mismo modo, las fuentes de información son consignadas adecuadamente en el apartado de "referencias"	En algunas ocasiones el trabajo muestra un poco de irregularidad en el manejo de las normas APA, tanto cuando parafrasea información de una fuente como cuando hace uso de citas textuales. Lo mismo sucede en el apartado de "referencias"	El trabajo muestra irregularidad en el manejo de las normas APA. Por ejemplo, el estudiante olvida incluir el número de página cuando hace uso de citas textuales, no ordena las referencias alfabéticamente en el apartado de "referencias" y olvida incluir información correspondiente al tipo de fuente.	El trabajo muestra descuidos importantes en el manejo de las normas APA. Por ejemplo, el estudiante olvida consignar el referente cuando parafrasea una fuente, olvida consignar las páginas en las citas textuales, el apartado de referencias exhibe irregularidades importantes en el citado.	El estado de la cuestión refleja un desconocimiento total de las normas APA 7ª edición

El asesor de tesis como transformador de paradigmas

Todavía en pleno siglo XXI, la formación musical continúa siendo prescriptiva y dogmática. Semana tras semana, por un buen número de años, los estudiantes se presentan a sus clases de instrumento para recibir instrucciones precisas de sus maestros sobre cómo aprender, dominar e interpretar las obras de es-

tudio. Algo similar sucede en las demás clases que forman parte de la línea de formación musical, como ensambles corales, conjuntos instrumentales, solfeo, teoría, etc. Por lo que respecta a las demás asignaturas que integran los planes de estudios, incluyendo aquellas que tienen que ver con la investigación, en la mayoría de los casos los estudiantes no les dan demasiada importancia (Capistrán Gracia, 2021; Carbajal Vaca, 2017). Y es que, en el ámbito de la música existen algunos factores de tipo idiosincrático que muchas veces interfieren para que el estudiante esté dispuesto a recibir una formación más integral. Para empezar, la identidad del estudiante de música gira en torno a su ser artístico (Nettl, 1995) y su estatus, dentro de la sociedad académico-musical a la que pertenece, se define de acuerdo a su conocimiento musical, a su destreza técnica y a su capacidad interpretativa (Roberts, 2004). Más aún, su propia autoestima suele basarse en esos valores (Jones y Parkes, 2010). Así, su objetivo máspreciado es aprender tanto repertorio como sea posible y ejecutarlo con el más alto nivel de perfección, pues eso da sentido a su ser musical, académico y social. Para lograrlo, no recurre a fuentes de información científica que lo orienten sobre las estrategias más idóneas para superar los retos técnico-musicales, sino que dedica horas enteras a repetir incasablemente las obras de estudio (Capistrán Gracia, 2017).

Así, la manera como fue formado, y las creencias y valores construidos durante sus años de formación, algunas veces se constituyen en un obstáculo para asumir el nuevo rol de estudiante de posgrado. Para empezar, y a pesar de que él mismo eligió ingresar al posgrado como medio de superación personal, batalla para entender que la función más importante ahora es investigar, encuentra abrumador el tener que leer artículos, capítulos de libro, libros y demás textos académicos; carece de los conocimientos y habilidades para realizar búsquedas bibliográficas y tiene escasa experiencia en el manejo de las bases de datos. Más aún, el asesorado se siente perdido al tener que estructurar un protocolo de investigación, no encuentra la manera de redactar el problema, se le dificulta generar las preguntas y objetivos y confunde la hipótesis con la justificación.

Es justo aquí que el asesor debe hacer acopio de toda su paciencia, conocimientos y recursos didáctico-pedagógicos para cambiar la mentalidad del estudiante y ubicarlo en el nuevo rol que está desarrollando. Para tal fin, nos apropiamos de la propuesta de Phelps (1980) quien afirmó: “En realidad, hay innumerables problemas significativos en la educación musical que deben resolverse. ¿No sería más útil concentrarse primero en aquellos que son

de interés inmediato y valor práctico para la profesión?” Y es que, cuando el estudiante entiende que la investigación tiene como función principal generar un conocimiento nuevo para resolver una problemática, y que esta puede estar representada por algún vacío o área de oportunidad que él mismo ha detectado en su propia praxis musical o en el contexto en el que se desempeña como profesional de la música, entonces comienza haber una mayor comprensión acerca de la función del posgrado y a surgir un interés auténtico por la investigación, lo que conduce de una manera más natural y fluida a la redacción del problema, las preguntas, los objetivos, la hipótesis y la justificación correspondiente.

El asesor de tesis como modelo de investigador

Lo queramos o no, los asesores de tesis, como formadores, somos evaluados continua y sistemáticamente por nuestros estudiantes, quienes critican nuestras actitudes, valoran nuestro conocimiento y agradecen nuestro compromiso (Sánchez Lima y Labarrere Sarduy, 2015). Sin embargo, lo más relevante es que llegamos a constituir un modelo a seguir o emular (Moreno Bayardo, 2007), por lo que estamos obligados a dar lo mejor de nosotros mismos y exhibir en todo momento un comportamiento fundamentado en valores éticos como la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la solidaridad, así como llevar a cabo nuestra labor magisterial con alto nivel académico (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016).

De lo anterior surge un enorme reto: si como asesores de tesis representamos un modelo a seguir para nuestros asesorados, entonces, debemos practicar lo que predicamos. En otras palabras, no podemos enseñar a investigar si no sabemos cómo hacerlo, cómo explica Ortiz Lefort (2010: 21):

Por lo mismo, la conducta del maestro o tutor es determinante en esta relación ya que el investigador es un “modelo” real a seguir (también puede ser simbólico), que transmite a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimientos formales e informales, de manera interactuante con su aprendiz o aprendices y esta transmisión está más bien basada en un saber práctico, puesto que se enseña haciendo, mostrando los cómo, y ante situaciones y problemas reales y concretos.

Incluso, debemos tomar en cuenta que, haber ejercido la investigación en el pasado no nos vuelve expertos, dado que se trata de una labor que se transforma, crece, se amplía y se afina continuamente con el devenir del tiempo, con los cambios sociales, a medida que las líneas de investigación tradicionales se agotan y surgen nuevas temáticas caracterizadas por la inter y transdisciplina y se debe incursionar en metodologías más complejas para abordarlas.

Por lo tanto, el asesor de tesis, en su rol de modelo como investigador, debe demostrarlo, mantenerse actualizado, estar presente y activo en congresos, coloquios y demás reuniones académicas y tener una producción científica continua. No es por accidente o mala suerte que los asesores de tesis con poco dominio disciplinar, escasa experiencia y que no incursionan en la investigación tengan problemáticas con sus estudiantes, que muchas veces terminan en el abandono del programa (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). No es por casualidad que los estudiantes que son asesorados por personas con un desempeño docente vergonzoso, no participen en reuniones académicas y que la producción científica durante el posgrado sea escasa o nula. Surge aquí una importante área de oportunidad: la formación de formadores de investigadores, y que merece ser considerada y formar parte de las agendas institucionales, pues, como afirma Moreno Bayardo (2007: 578):

Pero no conviene permanecer en la idea de que la formación de formadores de investigadores, habrá de seguirse dando de manera espontánea, ya sea por ensayo y error o por imitación más o menos consciente de la actuación de los formadores en funciones.

Poseer una formación de primer nivel, contar con una productividad suficiente y con un desempeño docente por lo menos satisfactorio, de hecho, deberían ser condicionantes para formar parte de un Núcleo Académico Básico (NAB) y poder permanecer en él. Y es que, con relativa frecuencia, al momento de preparar la defensa de un posgrado ante el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), hemos visto cómo la productividad de algunos integrantes del NAB es inexistente o extremadamente mediocre, algo que pone en riesgo la permanencia del programa académico en ese importante padrón. Sirva este trabajo como una respetuosa llamada de atención a los secretarios de investigación y a los coordinadores de los posgrados.

Para finalizar este apartado, es necesario abordar un aspecto crucial: la admiración y respeto de nuestros asesorados puede transformarse en dependencia e incluso, en sumisión enfermiza; por ello, es crucial tener siempre en mente que nuestra labor fundamental es enseñarlos a investigar. Así, debemos darles libertad para que propongan el tema y problema de estudio, ayudarlos a adquirir y desarrollar sus habilidades de investigación, fomentar su pensamiento crítico y reflexivo y motivarlos a ser más asertivos y proactivos en la búsqueda de soluciones a problemas reales, de tal manera que gradualmente vayan construyendo su autonomía (González Juárez, 2015; Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). Aun cuando se espera que los programas de posgrado se mantengan en contacto con sus egresados (COMPEPO, 2015), es necesario recordar que, en muchos sentidos, el nuevo maestro o doctor se encontrará solo, por lo que deberá ser independiente e impulsarse a sí mismo.

El asesor de tesis como promotor

En una investigación en curso que nos encontramos realizando, uno de los informantes dio la siguiente respuesta en relación a la manera en que utilizaba el tiempo que la institución le otorgaba para hacer investigación:

En el tiempo, pues tenemos 40 horas, de las cuales nos dicen que 20 son de investigación, lo cual no es real, porque en esas 20 horas entran las tutorías de los estudiantes de maestría y de doctorado, las lecturas que tenemos que hacer para ellos, las gestiones que tenemos que hacer para ellos. Por ejemplo, si se quieren ir a una estancia o a algo, hay que ayudarlos a buscar el lugar, hacer las cartas. O sea, todo lo administrativo va en esas 20 horas, toda esa parte de gestión va en esas 20 horas. ¿Cuántas horas efectivas quedan para el proyecto propio? Muy pocas. Yo estoy hablando que, si tengo seis tutorados, de esos, tres son de maestría y tres de doctorado, pues se consume bastante, y más en este sistema donde nosotros brindamos asesorías semanales.

La respuesta no solo da una idea de las múltiples funciones que los académicos universitarios de tiempo completo deben realizar y del poco tiempo de que disponen para dedicarse a la investigación (Chavoya Peña, 2002; Lomelí Gutiérrez, 2016; Ortiz Lefort, 2010; Schmelkes del Valle *et al.*, 2017), sino que también ilustra el nivel de responsabilidad y de compromiso que

los buenos docentes exhiben en el posgrado y que se vuelca en la formación integral del estudiante.

Y es que, el asesor de tesis, entre sus múltiples roles, impulsa al estudiante para que lleve a cabo su investigación, lo motiva para que presente sus avances de tesis en reuniones académicas, lo introduce en las comunidades de investigadores que abordan la misma temática, lo anima a llevar a cabo estancias de investigación con connotados profesores, lo invita a involucrarse en sus proyectos de investigación, facilita e incluso realiza las gestiones académico-administrativas para que obtenga los recursos necesarios para llevar a cabo su proyecto, lo apoya espiritual, emocional y psicológicamente para que venza los retos y desafíos, supere las decepciones y llegue a la meta.

No es posible concluir este apartado sin abordar el tema de la coautoría de ponencias, artículos y capítulos de libro con el asesorado, pues es una excelente forma de favorecer la comunicación, promover la confianza mutua y fomentar la empatía entre ambas partes y, sobre todo, es una oportunidad única para abandonar la postura “hierática y de infalible sabiduría” que los asesores tomamos muchas veces, para involucrarnos en procesos de investigación, reflexión y discusión y, finalmente, demostrar cómo se hace investigación en la vida real.

Esta estrategia didáctica-pedagógica formaría parte del enfoque educativo conocido como “estudiantes como socios” (*students as partners*), y tiene como propósito la creación de espacios en los que los estudiantes y los académicos colaboran como equipo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Matthews, Dwyer, Hine y Turner, 2018). A través de proyectos comunes (en este caso, la generación de un producto en coautoría), se impulsa la motivación y la calidad del trabajo (Kaur y Norman, 2020), se diluye sustancialmente la relación vertical de poder y se genera una comunicación de mayor igualdad entre el asesor y el estudiante, quienes ponen “manos a la obra” para la realización de un producto tangible de alto rigor académico y valioso para la comunidad científica.

Para terminar, se debe recordar que la redacción de documentos académicos en coautoría con nuestros estudiantes contribuye a la consolidación de los posgrados, por lo que es un indicador importante a lograr, el cual, de acuerdo con el *Diagnóstico del Posgrado en México* llevado a cabo por el Consejo Nacional de Estudios de Posgrado (Bonilla Marín, 2015), es por demás preocupante, dada su casi nula representatividad.

Conclusiones

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, el asesor de tesis ejerce múltiples roles, muchas veces simultáneos y de naturaleza compleja. Para empezar, debe guiar la investigación del asesorado, lo que implica no solo poseer una preparación teórico-académica sólida para ponerla a su servicio, sino que debe ir más allá del mero acompañamiento y tener la disposición para invertir tiempo valioso para documentarse en el tema que este quiere desarrollar. Como explican Cruz Flores *et al.* (2010: 84):

Por ello resulta insostenible pensar que el simple contacto, codo con codo, del aprendiz con el maestro durante el proceso de investigación promueve el desarrollo de habilidades para la generación, innovación y transferencia del conocimiento. El dominio sólido del campo de conocimiento, así como la formación conceptual y teórica en los estudios de posgrado son indispensables, y los tutores son corresponsables de lograr que sus alumnos no sólo sean capaces de obtener datos en el proceso de investigación, sino que posean un profundo dominio teórico y conceptual.

Al mismo tiempo, el asesor de tesis ejerce funciones de formador, que van, desde las más básicas (corregir la redacción, la ortografía y la sintaxis), hasta las más complejas (conducir la revisión bibliográfica, orientar la redacción del estado de la cuestión, guiar el diseño de la metodología o interpretar los resultados de la investigación). También debe hurgar en la idiosincrasia del estudiante para identificar los paradigmas que, arraigados en su ser artístico-musical, guían su actuar, para así transformarlos en nuevas pautas de pensamiento y acción que transmuten su identidad de creador escénico, compositor o educador, en una nueva personalidad investigadora. Finalmente, su alto nivel de compromiso lo impulsa a promover a sus pupilos; así, los introduce en los medios investigativos, los estimula para que presenten sus avances de tesis en reuniones académicas, los motiva a llevar a cabo estancias de investigación con expertos en el campo y los invita a generar artículos o capítulos de libro en coautoría. Una labor tan compleja y de tanto compromiso y responsabilidad sólo puede entenderse desde la óptica de la vocación docente. Como explica Ortiz Lefort (2010: 28):

También la formación de investigadores depende de que el profesor de posgrado desarrolle su actividad con una mística educativa, pues si bien es aceptable que un investigador se hace investigando, importa más el estudiante que el proyecto de investigación.

Y es que, no debemos olvidar que el asesor de tesis es, en primera instancia, un docente, es decir, un maestro. Así, sus esfuerzos van encaminados a la formación integral del asesorado, pues sabe que sin atender las diversas dimensiones que forman al individuo (cognitiva, afectiva, social y emocional) surgirán dificultades que pueden más o menos interrumpir el proceso de formación en investigación y por consiguiente, poner en riesgo la conclusión de la tesis y la presentación del examen de grado. No en vano Sánchez Lissen (2003: 203-204) explica:

[...] en buena medida, el sentido vocacional que subyace en la tarea docente permanece inexcusablemente unido a la esperanza y por tanto también, a las expectativas de cambio y de mejora a las que continuamente aspiran. La docencia y la enseñanza en general, son un vehículo apropiado para despertar aún más, si cabe, un sentimiento de vida y de entusiasmo que lleva al docente y a los discentes a una superación constante y a mejorar todo el proceso en beneficio, también, de los resultados.

El siglo XXI demanda conocimientos que den respuesta a las múltiples problemáticas que derivan de los continuos cambios sociales, culturales, económicos, científicos y tecnológicos. En ese sentido, la formación de investigadores en todas las áreas del conocimiento se vuelve crucial. De ahí la importancia de consolidar la función del asesor de tesis, reconocer su alto nivel de responsabilidad y compromiso, promover su formación continua como investigador y formador y proporcionar los recursos necesarios para que pueda cumplir con los múltiples roles que su labor implica. Por supuesto, también es necesario identificar sus áreas de oportunidad y atenderlas adecuadamente, así como diseñar mecanismos al interior de los programas de posgrado que conduzcan a un seguimiento más informado y sistemático de los asesorados. Nuestros estudiantes en particular y nuestra sociedad en general lo agradecerá.

Referencias

- Basurto Morales, R. (2019). Las tesis y la investigación: el valor de las universidades públicas. *Gaceta Universitaria*, 134, 14-19. https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/las-tesis-y-la-investigacion-el-valor-de-las-universidades-publicas/
- Bonilla Marín, M. (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9rNGOh-PxAhVPT6wKHRFgAY8QFnoECAMQAA&url=https%3A%2F%2Fwww.posgrado.unam.mx%2Fsitios_interes%2Fdocumentos%2Fcomepo_regiones.pdf&usg=AOvVaw3xvLZKPL4IDEFfj080OJSO
- Capistrán Gracia, R. W. (2017). *La práctica Musical Efectiva. Revisión de Literatura, Resultados de Investigación y Propuesta Metodológica*. UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_practica_musical_efectiva_9786078523092.html
- Capistrán Gracia, R. W. (2021). La docencia musical prematura en México. Una aproximación a su investigación. *Revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, .
- Capistrán Gracia, R.W. (2019). *Educación Musical y Bienestar Psicológico. Resultados de Investigación, Diseño de la Intervención e implicaciones para la educación*. Aguascalientes, México: Editorial UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_musical_psicologico_9786078714353.html
- Capistrán Gracia, R.W. (2018). El Portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación del músico profesional. *Revista Educación*, 42(2), 1-12. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25937>
- Carbajal Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-12). COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- Chavoya, P. M. L. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. México. Universidad de Guadalajara. <http://>

- publicaciones.anuies.mx/revista/121/1/1/es/la-institucionalizacion-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-en
- Cruz Flores, G., Díaz Barriga F. y Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400006&lng=es&tlng=es.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjgpfDh3OrxAhURlqWKHbuND1oQFjACegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fcdn.designa.mx%2FCREFAL%2Fvistas-decision%2Fdecision42_reseñas.pdf&usg=AOvVaw2qfX61kvXEmXZlmzwyiaO
- Escalante Ferrer, A. E. y García Pascacio, L. E. (2016). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 50, 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039919>
- González Juárez, G. (septiembre de 2009). El impacto de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso. En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-13). COMIE. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi2j8LX1NbxAhVLMawKHRVeC40QFnoECACQAw&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv10%2Fpdf%2Farea_tematica_14%2Fponencias%2F1014-F.pdf&usg=AOvVaw22H8dFfMzWXMxRVT6mTPnt
- Jones, B. D. y Parkes, K. A. (2010). The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41-56. <https://doi.org/10.1177/1057083709351816>
- Kaur, A. y Norman, M. (2020). Investigating students' experiences of Students as Partners (SaP) for basic need fulfilment: A self-determination theory perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(1). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss1/8>
- Lomelí, C. L. (2016). El perfil del docente en la universidad del siglo XXII. En Velasco, M. Páez (eds.), *Los retos de la docencia ante las*

- nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp. 67-77). Proceedings-©ECORFAN-México. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiiq-U48_xAhU3kWoFHTs3CbA4KBAWegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.ecorfan.org%2Fproceedings%2FCDU_XI%2FTOMO%252011_7.pdf&usg=AOvVaw1b6ZdpMYYORgH_j2QYr6DR
- Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L. y Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education*, 76, 957-971. doi.org/10.1007/S10734-018-0257-Y
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33): 561-580. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>>).
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/327824933_Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje_Reinventar_la_evaluacion_en_el_aula
- Navarro, J. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 19-52. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850/9271>
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois Press.
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwipoKSv3erxAhULOq0KHTwMCogQFjAAegQIBhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.publicaciones.cucsh.udg.mx%2Fpperiod%2Fgraduados%2Fpdf%2Fsin%2F4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf&usg=AOvVaw11d79DJsTzWZY8HYyNRWxK
- Phelps, R. P. (1980). *A guide to research in music education*. Scarecrow Press.
- Prieto-Alberola, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos Educativos*, 4, 329-340. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/500>

- Roberts, B. A. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(2), 1-42. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Sánchez Lima, L. y Labarrere Sarduy, A. (2015). Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-18.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/357>
- Schmelkes Del Valle, C., Mata Pérez, A. M., López Esquivel, M. A. y Padilla Rodríguez, M. C. (2017). Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-30). COMIE. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewbj4j7m-PxAhWKmOAKHaMxC3kQFnoECAIQAA&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv14%2Fdoc%2Fsimposios%2F0868.pdf&usg=AOvVaw376IDzaZ_tcE0-64MKLJ91

