



ISSN: L 2992-6440

JA TUaida

REVISTA IBEROAMERICANA
DE INNOVACIÓN CIENTÍFICA

Universidad Autónoma de Chiriquí|Extensión Universitaria de Boquete



Julio - Diciembre de 2025
Publicación Semestral

VOLUMEN
2
NÚM. 2

La pedagogía de la alteridad en la formación investigativa



Gloria Jeanette Álvarez Gómez

<https://orcid.org/0000-0003-1952-0404>

Universidad de Antioquia

Colombia

gloria.alvarez@udea.edu.co

Elvigia María Posada Vera

<https://orcid.org/0000-0003-3944-8788>

Universidad de Antioquia

Colombia

emaria.posada@udea.edu.co

Amparo Holguín Higuita

<https://orcid.org/0000-0002-4385-7587>

Universidad de Antioquia

Colombia

amparo.holguin@udea.edu.co

Sandra Milena Morales Uchima

<https://orcid.org/0000-0002-5012-3696>

Universidad de Antioquia

Colombia

sandra.morales@udea.edu.co

Víctor Martín-Fiorino

<https://orcid.org/0000-0003-4057-7974>

Universidad El Bosque

Colombia



vmartif@unbosque.edu

Fecha de recepción: 18 de junio de 2025

Fecha de aceptación: 27 de julio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.59722/riic.v2i2.940>

Resumen

Este artículo presenta resultados de las experiencias que, de tutoría investigativa, revelaron los posgraduados participantes de tres unidades académicas de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia), Odontología, Educación y Enfermería y del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia que se han encontrado para abordar la dimensión actitudinal de la tutoría investigativa, por sus estrechos vínculos con la cognitiva o conceptual y la procedural o metodológica de la formación investigativa en estos ámbitos. Los resultados del análisis mostraron lo

determinante que ha sido el factor actitudinal en las direcciones de tesis o tutorías investigativas y evaluaciones de las mismas (jurados), desde sus más variadas manifestaciones, entre ellas las relaciones de cordialidad, apoyo, acompañamiento, valoración, cooperación, respeto y confianza, necesaria para impulsar el espíritu investigativo mediante el diseño y desarrollo de sus investigaciones. Por el contrario, las conductas opuestas a las ya señaladas, como las desafiantes, irrespetuosas, humillantes e intolerantes, expresas en cambio de tutores, deserción del posgrado y desidia por la investigación, amenazan el estado emocional y la salud mental de sus tutorados, y de paso, la formación investigativa, que deja en total desventaja al investigador novel, ante el inminente fracaso de su proyecto de vida académico, económico, familiar, personal y sociolaboral. Asunto que pone en evidencia la necesidad de programas que preparen investigadores-tutores en el ejercicio de la tutoría investigativa, enfatizando la dimensión actitudinal (responsabilidad ética, factores axiológicos, relationales y socioemocionales), como mediadora de los éxitos alcanzados en la formación investigativa de posgrados.

Palabras clave: *pedagogía de la alteridad, tutoría investigativa, posgrado, investigación, universidad.*

The Pedagogy of Alterity: A Referent for Research Tutoring

Abstract

This article presents findings drawn from the research-tutoring experiences reported by postgraduate students in three academic units at the University of Antioquia (Medellín, Colombia)—Dentistry, Education, and Nursing. The study focuses on the attitudinal

dimension of research tutoring because of its close links with the cognitive (conceptual) and procedural (methodological) dimensions of research training in these fields. Analysis revealed the decisive role of the attitudinal factor in thesis supervision, research tutoring, and thesis evaluation (by examiners). Positive attitudes—including cordiality, support, guidance, appreciation, cooperation, respect, and trust—prove essential for fostering an investigative spirit through the design and execution of students' research projects. Conversely, behaviors marked by challenge, disrespect, humiliation, and intolerance—manifested in changes of supervisor, postgraduate dropout, and apathy toward research—undermine supervisees' emotional well-being and mental health, jeopardizing their research training and placing novice researchers at a severe disadvantage, with potential fallout for their academic, economic, familial, personal, and professional life projects. These findings underscore the need for programs that prepare researcher-tutors in the practice of research tutoring, emphasizing the attitudinal dimension (ethical responsibility, axiological factors, relational aspects, and socio-emotional competencies) as a mediator of success in postgraduate research training.

Keywords: pedagogy of alterity; research tutoring; postgraduate studies; research; university

A pedagogia da alteridade: Referencial para a tutoria investigativa

Resumo

Este artigo apresenta resultados das experiências de tutoria investigativa relatadas por pós-graduandos de três unidades acadêmicas da Universidade de Antioquia (Medellín, Colômbia) — Odontologia, Educação e Enfermagem — que se reuniram para abordar a dimensão atitudinal da tutoria investigativa, dada sua estreita relação com as dimensões

cognitiva /conceitual e procedural /metodológica da formação em pesquisa nesses âmbitos. A análise evidenciou o caráter determinante do fator atitudinal nas orientações de teses (tutorias investigativas) e em suas avaliações (bancas), manifestado em relações de cordialidade, apoio, acompanhamento, valorização, cooperação, respeito e confiança, essenciais para fomentar o espírito investigativo durante o desenho e o desenvolvimento dos projetos. Em contrapartida, condutas opostas — desafiadoras, desrespeitosas, humilhantes e intolerantes — expressas em trocas de tutor, evasão do programa de pós-graduação e desmotivação para a pesquisa, ameaçam o estado emocional e a saúde mental dos orientandos e, por conseguinte, comprometem a formação investigativa, deixando o pesquisador iniciante em desvantagem diante do possível fracasso de seu projeto de vida acadêmico, econômico, familiar, pessoal e sociolaboral. Esses achados evidenciam a necessidade de programas que preparem pesquisadores-tutores para o exercício da tutoria investigativa, com ênfase na dimensão atitudinal (responsabilidade ética, fatores axiológicos, relacionais e socioemocionais) como mediadora dos êxitos alcançados na formação investigativa em nível de pós-graduação.

Palavras-chave: pedagogia da alteridade; tutoria investigativa; pós-graduação; pesquisa; universidade

Introducción

En este artículo encuentra los resultados de una construcción teórica a partir de la revisión crítica de literatura consultada y

de experiencias como tutores, sobre la dimensión actitudinal en la tutoría investigativa de la Universidad de Antioquia (Odontología, Educación,

Enfermería) y del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia.

Antes de seguir, conviene poner de relieve la tutoría investigativa como una actividad que, pese a ser tan rutinaria y obligatoria en la formación de pregrado y posgrado, es también la gran olvidada, toda vez que se desconocen iniciativas formativas como cursos o seminarios de preparación en el tema, tampoco ha sido objeto de estudio en los niveles de posgrado (especializaciones, maestría y doctorado), que acrediten a los egresados para el desempeño de dicha función. Pese a este descuido, buena parte de los posgraduados, se dedicarán a la investigación y, en consecuencia, a ejercer la tutoría investigativa en posgrado y en pregrado. Para ser tutor o director de tesis y de trabajos de grado, parece bastar sólo con títulos de posgrados y de preferencia Doctorado.

Mientras tanto, la función tutorial investigativa queda desprovista de una preparación previa que enfatice el desarrollo de las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental de esta actividad en doble vía, tutor-tutorado. Estos vacíos formativos, dejan esta práctica a la improvisación de sus tutores, como también a su buena voluntad y lo más común, a replicar las formas como fueron tutorados en su momento en la universidad (y muchas veces, sin una reflexión crítica sobre la misma), lo cual lleva al tutorado a correr cualquiera de las suertes en su formación investigativa.

A continuación, se presentan los apartados en que está estructurado el presente artículo. En el primero se expone la metodología o ruta transitada en esta investigación y las preguntas que direccionaron la recolección de esta información. El segundo apartado

presenta los principales resultados de las unidades participantes, inicia por la Facultad de Odontología, seguida por la Facultad de Educación la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) y finaliza con del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Y, el tercero apartado, presenta la discusión en la cual se exponen algunas experiencias exteriorizadas por egresados participantes en diálogo con autores consultados.

De todos ellos, se hace alusión a declaraciones específicas de carácter actitudinal que ahora son respaldados por autores consultados, evidenciando lo determinante que es el factor relacional en la formación investigativa, al punto de favorecer o entorpecer los procesos investigativos y hasta de poner en riesgo la estabilidad emocional y mental, especialmente del tutorado, con las

consecuencias que de ella se derivan para su proyecto académico y personal. Otro de los resultados comunes en estos análisis, fue la ausencia de programas formativos en tutoría investigativa de las unidades académicas participantes.

Materiales y Métodos

Se trata de los resultados derivados de la investigación sobre el Estado de la tutoría investigativa en las unidades académicas participantes, en este caso, en lo que corresponde al factor actitudinal, por haber tenido un mayor peso en las experiencias de tutoría investigativa según declaraciones de egresados de posgrados de estas cuatro unidades académicas Odontología, Educación y Enfermería (Universidad de Antioquia (Medellín. Colombia) y del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. El instrumento para recolección de la información estuvo avalado por el

Comité de Ética de la universidad y precedido por el consentimiento informado previo al cuestionario. Estas fueron algunas de las preguntas orientadoras del factor actitudinal:

- ✓ Ha recibido capacitación para ser tutor de investigación, descríbala. De lo contrario cuente en qué se ha apoyado para direccionar procesos investigativos.
- ✓ Narra alguna experiencia de tutoría investigativa o trabajo de tesis sobre la relación con su tutora o tutor.
- ✓ De acuerdo con las asesorías recibidas durante los trabajos investigativos o trabajo de tesis en la universidad ¿qué sugerencias le haría actualmente a un tutor de investigación?
- ✓ Describa las reacciones de su tutor ante los desaciertos o errores en el proceso de investigación.

✓ Exponga una sesión de tutoría investigativa de las más comunes recibida en cualquier etapa de sus procesos investigativos.

✓ Comparta alguna situación en la cual, factores emocionales como el miedo, alegría, la desconfianza o exceso de confianza, rabia o satisfacción, hayan influenciado en sus procesos de formación investigativa.

El criterio de selección fue el de participar libremente en el estudio y responder el consentimiento informado.

Sobre la Alteridad y responsabilidad ética en la Tutoría investigativa

La alteridad tematiza una preocupación humana que viene desde la antigüedad y se refiere al modo como se relaciona el sí mismo, el yo, el sujeto con lo que le es exterior, no en el sentido de la realidad sino en cuanto tiene que ver con los demás seres humanos, con los otros, diferentes pero que de alguna manera y

por algún motivo o propósito específicos están vinculados al individuo por motivos o propósitos concretos.

Con la Modernidad, vino un modelo de pensamiento centrado en la razón, el ser humano, en busca de sentido para su existencia, se ocupó principalmente de pensar y construir la identidad, así como de afirmarla en todas sus interacciones.

Entre ellas, la interacción educativa.

La afirmación de la identidad dio lugar, en los procesos culturales, sociopolíticos y económicos, a un paradigma de poder, trayendo consecuencias en los diferentes tipos de relacionamientos que constituyen el tejido del proceso educativo como encuentro interhumano (Holguín y Martin-Fiorino 2019).

Por otra parte, el “giro ético” del pensamiento contemporáneo, que en gran medida marcó el siglo XX y se proyecta en el siglo XXI, frente a los riesgos de deshumanización que

entraña la civilización tecnológica, recuperó en cambio la noción de alteridad, de la mano de pensadores como Martín Buber, Emanuel Levinas o Paul Ricoeur.

En esta perspectiva, el ser persona ya no es predominantemente una afirmación de identidad, sino una relación con el otro, con la alteridad (González Juárez, 2015). Es la alteridad la que dota al ser humano de identidad. Siguiendo el pensamiento de Buber (1994), cabe afirmar que la identidad humana es relacional, como proceso de ser elegido y elegir (encuentro presente) en una relación con el otro que es al mismo tiempo constitutiva de la persona (relación con el pasado) y constituyente de su ser personal (relación con el futuro).

Más allá del poder como afirmación de identidad, se trata del amor como relación con la alteridad (González,

2009): en este sentido, el “yo” gana con la realización del otro (en lugar de sentirse amenazado por esa realización). Este aspecto tiene una importante aplicación en la relación tutorial y marca una mirada de nueva profundidad.

Vallejo (2014) sostiene que el vínculo pedagógico auténtico no puede sustentarse en lógicas de poder, sino en el entrecruzamiento de subjetividades y narrativas que nutren la práctica educativa. Solo así cada participante —ya sea tutor o tutorado— se inquieta, se sacude y se transforma en el proceso.

En línea con Levinas (1993), el concepto de la alteridad va más allá de toda categorización del otro, de toda visión reductiva de su radical ser otro. El otro se impone, no por su poder sino por su carga de indigencia y debilidad. De igual modo, la alteridad va junto al reconocimiento: reconocer al otro como semejante a nosotros, pero al mismo

tiempo, exterior. En la relación con el otro, además, de primar la confianza, en la medida en que el otro es, en última instancia, misterio. Como lo es también, en un sentido espiritual. Por lo visto, la alteridad se cumple en la relación “cara a cara”, como encuentro con el rostro en el que el otro se da y al mismo tiempo se oculta (Levinas, 1993) y la vía para conocer al otro es la empatía, como encuentro con otro yo mismo (Ricoeur, 1996).

De acuerdo con Mínguez Vallejos y Gutiérrez-Sánchez (2024), la pedagogía de la alteridad exige que docente y estudiante se acojan mutuamente y emprendan un proceso compartido de humanización que alcance sus vidas y la comunidad; esta propuesta educativa sitúa al educador frente al otro y le demanda asumir responsabilidad por él. A este tipo de responsabilidad social, se han referido los posgraduados

participantes, como una necesidad explícita de la tutoría investigativa pensada desde la ética de la alteridad, en la cual “se concibe al ser humano como alguien siempre pendiente del otro, que se entiende desde el otro, porque en sí mismo no encuentra la razón de su existencia humana. Solo la respuesta ética al otro nos hace humanos” (p.14). En este sentido, el propósito de toda acción educativa docente-dicente, tutor-tutorado, puede ser entendido como llamado a ser más humanos mediante la relación entre ese otro como novel investigador y un investigador-tutor que acoge a quien lo irrumpie. Ambos se requieren para seguir siendo, como lo deseable, humanos, siempre en relación.

El concepto de responsabilidad es de aparición tardía en la ética (Polo Santillán, 2019) sin embargo remite al fundamento mismo del actuar humano

en relación con los principios y valores que guían la acción.

A diferencia de los demás seres vivos, sólo el humano es capaz de actuar de modo responsable, hacerse responsable al asumir las consecuencias de sus decisiones y de sus actos. Por eso es el único que puede “hacerse cargo” de su conducta y responder por ella en cuanto sujeto de responsabilidad. Esta capacidad le viene a la persona por ser ésta, la titular de una conciencia intelectual (conocimiento reflexivo), de una conciencia moral (dimensión valorativa) y de una dimensión espiritual (capacidad de sentido).

Desde esta comprensión, la construcción de lo humano no puede pensarse al margen de la relación con los otros; es precisamente en el vínculo con el otro donde surge el sentido y la posibilidad de responder éticamente. Así lo sostienen Pedreño Plana et al. (2021),

al afirmar que lo humano se configura siempre en diálogo con la alteridad, y que toda educación, por tanto, presupone la presencia del otro e interpela a una respuesta ética ante él.

En segundo término, Kant, para quien el ser humano, gracias a su conciencia moral, está obligado a hacer el bien obedeciendo a un principio de la razón práctica (Kant, 2015). Aquí el principio de la acción es el deber.

En tercer término, Ricoeur afirma que la persona, como ser que es capaz de ponerse en el lugar del otro, ha de querer el bien del otro como resultado de su decisión personal (Ricoeur, 1996).

En tal sentido, se puede definir la Responsabilidad Ética como el modo de dar respuesta, con acciones y omisiones, al modo en que percibimos y de lo que somos conscientes de la realidad. Esta responsabilidad surge de nuestro mero

hecho de existir y ser conscientes del mundo (Polo-Santillán, 2019).

La responsabilidad moral, es la respuesta a la que estamos llamados por las normas morales que permiten la convivencia, como, por ejemplo, el respeto a los derechos humano y en general, los derechos de las personas en todos los ámbitos de relacionamiento. Siendo uno de estos, el educativo en cualquiera de sus modalidades y niveles académicos, es el escenario por excelencia dado al carácter formativo que lo caracteriza, como lo es en este caso, la tutoría investigativa que se apoya en un acto relacional entre un tutor-investigador experto y otro novel, donde el primero tiene por encargo social, acogerlo como coequipero para llevar a su pupilo de un estado de dependencia a otro de autonomía, de confianza y progreso compartido, en

donde cada uno se reconoce complemento del otro.

La investigación desde su marco formativo

Se puede definir la investigación a partir de su significado original que, en latín, proviene de *in vestigium* (detrás de la huella), es decir, ver la marca para conocer la realidad. A partir de la realidad, la investigación es un proceso de descubrir y conocer la verdad (*verum*) y de preguntarse qué bien puede derivarse de ella (*bonum*).

Investigar es un proceso de generación de conocimiento, uniformado por un campo (que establece lo que significa nuevo conocimiento), organizado y regulado por un sistema de normas (epistémicas, éticas y legales) y realizado en aparatos institucionales.

Ello requiere unos procedimientos que son formativos, organizativos y

habilitantes para el ejercicio de la actividad investigativa.

Uno de ellos es la investigación formativa, que es aquella que busca la generación de conocimiento, supera el interés por el entendimiento del mundo, para ocuparse de la comprensión del ser humano mismo y de la indisoluble interrelación entre ambos (Moreno, 2011).

Con la investigación formativa se inicia el desarrollo de la cultura investigativa crítica y autónoma, que permite sumarse reflexivamente a los adelantos del conocimiento y valorarlos en relación con sus resultados (Maldonado, 2007).

La investigación formativa prepara para la investigación en sentido estricto (creadores de conocimiento), bajo el principio guía de la creación. O, preparar para la investigación dirigida a la profesión, donde el principio guía es el de la organización (Guerrero, 2007). La

investigación formativa se diferencia también según esté realizada a nivel de pregrado, donde se busca fortalecer competencias deficitarias de niveles anteriores de la educación y busca habilitar para el desempeño en el ámbito laboral. En este contexto, resulta pertinente considerar que toda acción formativa, incluida la investigación, debería partir de la realidad particular del estudiante, reconociendo sus circunstancias concretas como punto de inicio del proceso educativo, tal como lo plantea Torres (2005) desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad.

Y, en el posgrado, donde impulsa el desarrollo de la potencialidades intelectuales y creativas de la persona, transformar sus capacidades y ampliar sus posibilidades de aportar nuevo conocimiento (Moreno, 2011).

La investigación y la docencia han transitado por diversos caminos. Como funciones misionales de la universidad, la primera fue la docencia, y segunda la investigación. Desde entonces, se deben reciprocidad. Esta última, con marcado reconocimiento en la universidad, frente a la docencia, pero es la investigación la que, en buena parte, libra a la docencia de ser una actividad repetitiva y sin sentido, cuando mediante la investigación poda, abona de nuevo y remueve las bases de la información estéril para contextualizarla y cargarla de sentido. Pero también, le permite revisar su práctica investigativa como enseñante, y también sus formas de enseñar y de investigar, como lo es la tutoría investigativa, una práctica formativa que requiere reinventarse cada día. Porque es tan dinámica como la vida misma y, tan diferente como investigadores-tutores, los tutorados, los

contextos de cada quien, las circunstancias del momento de ambos (tutor-tutorado). Así que, investigar sobre la propia práctica es un principio relacional, punto nodal de la formación investigativa, en donde la tutoría investigativa media entre la docencia y la investigación.

Resultados

Los análisis de los egresados de las cuatro unidades académicas confirmaron la primacía del factor actitudinal en las tutorías de investigación (dirección y evaluación de tesis). Actitudes positivas—cordialidad, acompañamiento, valoración, cooperación, respeto, confianza y transparencia—estimulan el espíritu investigativo y favorecen la culminación exitosa de los proyectos. En contraste, comportamientos opuestos—desafío, irrespeto, humillación, intolerancia, temor, denigración y amenazas que

afectan el ánimo y la salud mental—provocan cambios de tutor, deserción del posgrado y desinterés por la investigación, perjudicando especialmente al tutorado cuyo proyecto de vida académico se frustra. Estos hallazgos evidencian la urgencia de cualificar la dimensión actitudinal de la tutoría investigativa como práctica formativa y de resignificar la función misional de la investigación universitaria. Diversas prácticas tutoriales indeseables — caracterizadas por interacciones distantes y jerárquicas, trato despectivo, incumplimiento de tiempos de asesoría y un énfasis meramente instrumental en el cronograma— entorpecen el proceso investigativo y deterioran la salud física, mental y emocional del tutorado, al punto de propiciar el abandono de la tesis y afectar su entorno familiar, social y laboral. Astuti et al. (2019) advierten que la retroalimentación directa, centrada en

el texto y acompañada de sugerencias de mejora es valorada positivamente, mientras que los comentarios ambiguos, despectivos, tardíos y focalizados solo en la forma resultan poco constructivos.

Discusión

Para analizar la dimensión actitudinal de la tutoría investigativa partimos de la premisa de Cárdenas Oliveros (2023, p. 12): «La mediación formativa entre tutores asesores y estudiantes es el diálogo configurado desde los roles institucionales...». Esa mediación, cuando se cultiva, permea las esferas cognitiva y procedimental; cuando se descuida, compromete la calidad de la formación posgradual. A continuación, se discuten los hallazgos obtenidos — agrupados en los ámbitos relacional, ético axiológico y socioemocional— a la luz de la literatura especializada y de las voces de tutores y tutorados.

1. Insuficiente formación de los tutores

Las respuestas a la pregunta «¿Ha recibido capacitación para ser tutor de investigación?» fueron mayoritariamente negativas, lo que confirma la omisión denunciada por Baute y Almoguea (2022). Sin rutas formales de cualificación, los docentes recurren al modelo que vivieron como estudiantes; así lo advierte Vásquez Rodríguez (2019, p. 30): «cada tutor replica los modelos o las estrategias empleadas por los tutores que tuvo». Los egresados ilustran esta brecha institucional: «A uno le asignan los estudiantes para la tesis, pero sin ninguna guía o formato de sistematización... cuando hay algún cambio de asesor, tampoco le dan ningún escrito a uno; si acaso, se lo dicen verbalmente y es más como advertencia, pero no más».

«En ningún momento se tiene contacto con el estudiante de posgrado; en cartelera se les pegan las indicaciones de los pasos que han de seguir en la tesis y ellos siguen esa guía, sin ningún encuentro o cosa por el estilo».

«La experiencia muestra que la calidad del docente tutor no está definida por el grado académico que tenga, sino por las herramientas que esté en capacidad de poner al servicio del estudiante».

Estas ausencias contradicen el señalamiento de Cruzata et al. (2018) según el cual el prestigio de un posgrado depende, ante todo, de la calidad de sus tutores y del desempeño de sus egresados.

2. Consecuencias de las prácticas instrumentales

2.1. Experiencias que potencian la formación

Cuando la relación se basa en el respeto y la empatía se fortalecen tanto la

producción científica como la estabilidad emocional del tutorado:

«Mi experiencia posgradal fue muy buena; tuve la suerte de contar con tutores responsables, honestos, amables, respetuosos... me dieron seguridad. Son dignos de imitar». Del Socorro Sandoval et al. (2020) evidencian que la acción tutorial, todavía entendida mayormente desde un modelo cognitivo centrado en el rendimiento, sólo alcanza su sentido formativo cuando se sustenta en dos principios éticos irrenunciables—la responsabilidad y el respeto mutuo—y, por ello, recomiendan robustecer explícitamente las competencias éticas del tutor como condición para una práctica verdaderamente integral.

«Eran muy pacientes, entendían que muchas cosas eran nuevas para mí, así que intentaban guiarme con mucho respeto y comprensión».

«Me ayudó mucho su generosidad y paciencia con mi vida, siempre muy profesional y amorosa; pude terminar en los tiempos deseados. No es meramente el acto de producir conocimiento sino la cercanía y la manera de llegarme».

«Mis tutoras de trabajo de investigación fueron personas maravillosas guiándome en este proceso; creo que esto habla mucho de nuestra relación en tutorías».

«Algunas tutorías iniciaban con preguntas sobre las condiciones personales y el estado emocional del estudiante, lo que generaba un ambiente respetuoso que favoreció la discusión en el grupo de trabajo».

«En la fase final de la redacción del trabajo de investigación sufrí un episodio de ansiedad (...) a pesar del retraso, la asesora me acompañó y me respaldó hasta el final».

En la dimensión actitudinal descuellan el trato respetuoso, el acompañamiento solidario y la paciencia del tutor, quienes reconocen al estudiante como sujeto social en formación. Montero (2010) — desde la pedagogía crítica liberadora — subraya que el reconocimiento del otro exige relaciones tutoriales cimentadas en el respeto mutuo para la construcción conjunta del conocimiento; de igual modo, el respeto, junto con la honestidad y la responsabilidad, constituye un pilar ético de la práctica tutorial investigativa (Hurtado et al., 2020).

Estos relatos confirman que, como plantea Torres (2011), la tutoría doctoral debe propiciar la formación integral — física, mental, social, ética y profesional — del graduado. En esa misma línea, una base sólida en formación científico-investigativa inicial resulta clave, pues permite al estudiante no solo comprender su entorno

educativo, sino también cuestionarlo críticamente y transformarlo, tanto en su práctica profesional como en su desarrollo personal.

2.2. Experiencias que obstaculizan el proceso

Las prácticas jerárquicas, despectivas o desarticuladas generan frustración, retrasos y, en ocasiones, deserción:

«Como la tutora estaba en una posición de privilegio, veía todo más fácil y no entendía mi situación... me hizo sentir frustrada e impotente».

«El primer año de mi formación doctoral fue complejo porque me asignaron cuatro asesores con distintas bases disciplinares... me sentía frustrada, triste y poco acompañada».

«Jamás quisiera replicar el maltrato y la falta de tacto... ella me decía: 'usted no sirve para esto, no entiendo cómo pasó usted al doctorado'».

«Inicialmente las tutorías eran muy pobres (...) muy dictatoriales; siento que mi trabajo terminó teniendo el enfoque que la asesora quería... lo único que quería era terminar».

«Hubo un evaluador que, desde mi punto de vista, solo tuvo una verdad, su verdad, y no fue flexible a otros caminos...».

Los comentarios ambiguos o tardíos se perciben como poco constructivos; Sorrel et al. (2020) evidencian síndrome de burnout en doctorandos españoles vinculados a relaciones disfuncionales con sus tutores, y Liu et al. (2019) asocian la cordialidad tutorial con menor sintomatología depresiva. En este sentido, Guston (1993) advierte que la tutoría de investigación está atravesada por una estructura jerárquica, donde las diferencias de poder y estatus institucional influyen directamente en la dinámica de la relación, lo que exige una

atención cuidadosa para promover prácticas éticas y responsables.

En contraste con las experiencias negativas descritas, Bai et al. (2025) destacan que una relación cercana, comunicativa y emocionalmente cuidadosa entre mentor y estudiante es clave para prevenir el desarrollo de ansiedad, subrayando el rol activo del tutor en la contención emocional del estudiante y en la creación de un entorno de apoyo que minimice el impacto de las tensiones propias del proceso investigativo.

3. La pedagogía de la alteridad como horizonte

Superar la lógica instrumental exige adoptar una perspectiva dialógica y corresponsable (Novoa y Pirela, 2021). La pedagogía de la alteridad sitúa al otro —el novel investigador— en el centro del proceso (Mínguez y Gutiérrez, 2024).

Como señala Quynh Phan (2023), la supervisión posgradual supone el encuentro de trayectorias vitales y contextos sociales diversos, en el que las identidades de tutor y tutorado se hacen visibles y pueden reorientarse. En este marco, el tutor funge como sostén del estudiante, ayudándole a equilibrar las exigencias académicas con la comprensión de sus realidades socioculturales, elemento clave para el avance del proceso investigativo, demandando una ética de acogida y reconocimiento mutuo. Los testimonios la ilustran:

«La sesión empezaba siempre con una bienvenida calurosa en la que hablábamos de cómo me sentía... eso rescataba a la persona que yo era, aparte de la estudiante».

«Ella sabía mostrarme el error en lo escrito, en el argumento... con ella me sentí muy cómoda porque en ningún

momento me hizo sentir mal como persona; lo que había que mejorar era la investigación».

«En mi proceso de formación las reacciones frente a los desaciertos fueron siempre positivas; mi asesora me hacía ver estos momentos como los más enriquecedores del proceso».

«Durante mi formación pasé por una situación familiar de enfermedad muy grave; las tutoras siempre entendieron que necesitara cambiar el día, la hora de asesoría... eso lo valoré mucho».

«Hubo una reunión programada para avances; mi tutora la dedicó a hablar de mi estabilidad mental, me brindó su apoyo y me permitió respirar... me motivó a seguir».

«Primero que todo, antes de ser Doctor(a) hay que ser humano... el tutor debe respetar al estudiante, conocer sus temores, sus fallas y errores, pero

también reconocer sus aciertos y su crecimiento académico».

«El reconocimiento constante de mi tutor de los aspectos positivos logrados por mí, a pesar de tener muchas otras cosas por mejorar, me impulsaba a seguir».

«Uno de los aspectos que siempre quiero replicar es el respeto hacia el otro, contribuir en su formación no solo académica sino personal con el ejemplo, y ayudar así a construir una mejor sociedad».

Estos ejemplos respaldan la idea de Difabio de Anglat (2011) sobre la importancia de la escucha activa y de Hernández et al. (2016) respecto a la motivación que evita el sentimiento de soledad. Liu et al. (2024) añaden que la comunicación positiva aumenta la resiliencia del tutor. En esta misma línea, se ha señalado que el rol del tutor debe trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos, posicionándose

como figura formadora que ofrece orientación, contención y acompañamiento emocional (De la Cruz Flores *et al.*, 2011).

No obstante, también se ha advertido que, en muchos contextos, la voz del tutor continúa ejerciendo un peso epistémico dominante, mientras que la del estudiante suele verse limitada por estructuras institucionales jerárquicas que imponen un diálogo vertical y restringen la participación activa del tutorado en su propio proceso formativo (Cárdenas Oliveros, 2023). En este marco, la pedagogía de la alteridad propone una transformación profunda de la relación formativa, donde el centro ya no es el docente, sino el otro —el estudiante—, quien debe ser acogido con apertura, respeto y protección. Según Mínguez y Gutiérrez (2024), si la educación se fundamenta en la alteridad, entonces el verdadero protagonista del

proceso educativo es el alumno, a quien el tutor está llamado a acoger de manera ética y humanizadora.

Síntesis y proyecciones

Los datos confirman que el componente actitudinal articula lo conceptual y lo procedimental. Su ausencia genera estrés, bloqueos y deserción; su presencia promueve la co creación de conocimiento y la salud socioemocional de ambas partes. De ahí que la universidad deba:

- institucionalizar programas de formación permanente para tutores, con énfasis en responsabilidad ética, competencias relacionales y gestión emocional;
- incluir la tutoría investigativa como asignatura obligatoria en los planes de estudio de posgrado;
- elaborar guías y registros estandarizados que garanticen la

- continuidad y la trazabilidad del proceso;
- consolidar comunidades académicas que investiguen y reflexionen sobre la dimensión actitudinal.

Como señalan Inciarte Gonzales et al. (2023), la curiosidad humana es inagotable; corresponde a la tutoría alimentarla desde una ética de la alteridad y de la corresponsabilidad social. Solo así la investigación dejará de ser, para algunos, «una pesadilla» y se convertirá en un escenario de encuentro interhumano que reconstruya el nosotros.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que la dimensión actitudinal constituye el eje articulador de la tutoría investigativa, pues condiciona la apropiación de los aspectos conceptuales y procedimentales del proceso formativo de posgrado. Una

relación basada en el respeto, la empatía y la acogida fomenta la co-creación de conocimiento y el bienestar socioemocional tanto de tutores como de tutorados; por el contrario, la ausencia de estas cualidades se asocia con retrasos, deserción y afectaciones a la salud mental del estudiantado.

Asimismo, se corrobora la existencia de un vacío institucional en la preparación específica de los tutores de investigación. La falta de programas sistemáticos de formación conduce a la adopción acrítica de modelos tutoriales instrumentales o autoritarios, lo que debilita la función misional de la

universidad y la calidad de sus egresados.

Finalmente, el análisis respalda la pertinencia de la pedagogía de la alteridad como fundamento ético y relacional para la tutoría investigativa. Al situar al otro en el centro del encuentro

académico, se favorece la correspondencia y se reduce la asimetría de poder, elementos indispensables para consolidar comunidades de aprendizaje capaces de producir conocimiento socialmente pertinente y de formar investigadores comprometidos con el bien común.

Referencias

- Aristóteles. (2011). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Astuti, B., Purnama, D., & Laksana, E. (2019). Stress reduction in thesis completion through peer tutoring method. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 1(2), 73–80. <https://doi.org/10.33292/petrier.v1i2.23>
- Bai, F., Zhang, F., & Xue, Y. (2025). Mechanisms of anxiety among doctoral students in China. *Behavioral Sciences*, 15(2), 105. <https://doi.org/10.3390/bs15020105>
- Baute Álvarez, L. M., & Almoguea Fernández, M. (2022). La tutoría científica; algunas experiencias. *Revista Conrado*, 18(88), 490–500. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000500490&script=sci_arttext&tlang=en
- Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Herder.
- Cruzata-Martínez, A., Bellido García, R., Velázquez-Tejeda, M., & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9–62. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>

- Cárdenas Oliveros, G. (2023). Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores. En *Capítulo I*. Editorial Risei. <https://editorial.risei.org/index.php/risei/catalog/download/19/54/1194?inline=1>
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar, E., & Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 1(157), 198–209. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Del Socorro Sandoval, M., Hurtado-Salgado, O., Jiménez-Galán, R. F., & Moreno Guzmán, B. (2020). Competencias éticas del tutor de nivel medio superior. *Revista Educación y Desarrollo*. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787024/html/>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935–959. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056662011000300012&lng=es&tlng=es
- González Juárez, G. (2015). *Tutoría y competencias de investigación en los alumnos de posgrado de la UNAM* (1^a ed.). Ediciones Díaz de Santos. https://www.researchgate.net/publication/283643317_Tutoria_y_competencias_de_investigacion_en_los_alumnos_de_posgrado_de_la_UNAM
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinarias. *Reflexiones*,

- 88(1), 119–135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559009>
- Guerrero, M. E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Universidad Católica de Colombia.
- Guston, D. (1993). Mentorship and the research training experience. En *Responsible Science: Ensuring the Integrity of the Research Process* (Vol. II, pp. 129–141). National Academies Press.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK236193/>
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., & Rivera, A. E. (2016). La percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado. *Formación Universitaria*, 9(2), 49–58.
- Holguín, A., & Martin-Fiorino, V. (2019). El concepto de encuentro interhumano en Pedro Laín Entralgo: una reflexión necesaria. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 15(43), 18–32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997617>
- Inciarte Gonzales, A., Vergara Fregoso, M., & Bolívar, A. (2023). Currículo y formación de investigadores. *Academia.edu*.
https://www.academia.edu/122075201/Curr%C3%ADculo_y_Formaci%C3%B3n_de_Investigadores
- Kant, I. (2015). *Crítica de la razón práctica*. Paidós.
https://www.manuelosses.cl/VU/kant%20Immanuel_Critica%20de%20la%20razon%20practica.pdf

- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós Ibérica.
- Liu, C., Wang, L., Qi, R., Wang, W., Jia, S., Shang, D., Shao, Y., Yu, M., Zhu, X., Yan, S., Chang, Q., & Zhao, Y. (2019). Prevalence and associated factors of depression and anxiety among doctoral students: The mediating effect of mentoring relationships on the association between research self-efficacy and depression/anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 195–208. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S195131>
- moderating role of psychological resilience. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02251-1>
- Maldonado, L., Landazábal, D., Hernandez, J., Ruiz, Y., Claro, A., Vanegas, H., & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación: Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*, 2(2), 43–56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719652.pdf>
- Mínguez Vallejos, R., & Gutiérrez Sánchez, M. (2024). La pedagogía de la alteridad: implicaciones teóricas, investigadoras y de práctica educadora. En *Editorial Redipe*, 193–223. <https://editorial.redipe.org/index.php>

- [hp/1/catalog/download/161/281/5590?inline=1](http://1/catalog/download/161/281/5590?inline=1) Mexicana de Investigación Educativa, 26(91), 1123–1142.
- Montero, M. (2010). De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la liberación de la psicología. *Posconvencionales*, 1, 83–97.
- <https://pdfs.semanticscholar.org/417c/8f5c132de075125085d1e31626a403bef825.pdf>
- Pedreño Plana, M., Mínguez Vallejos, R., & Romero Sánchez, E. (2021). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. Revista Complutense de Educación. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/74283/4564456560089>
- Moreno, G. (2011). La formación de investigadores como elementos para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 158(2), 59–78.
- [hp/1/catalog/download/161/281/5590?inline=1](http://1/catalog/download/161/281/5590?inline=1)
- Polo-Santillán, M. A. (2019). La responsabilidad ética. *Veritas*, 42, 49–72.
- <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n42/0718-9273-veritas-42-00049.pdf>
- Novoa, A., & Pirela, J. (2021). Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Revista*

- Quynh Phan, A. N. (2023). "My supervisors never cease to believe in me": A reflection of an intercultural doctoral supervision relationship. *About Campus*, 28(5), 33–37.
<https://doi.org/10.1177/10864822231195810>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
https://books.google.com.pa/book_s?hl=es&lr=&id=e4PGzZ7U3YM
- Sorrel, M. A., Martínez-Huertas, J. Á., & Arconada, M. (2020). It must have been burnout: Prevalence and related factors among Spanish PhD students. *The Spanish Journal of Psychology*, 23, Article e29.
<https://doi.org/10.1017/SJP.2020.31>
- Torres Calixto, M. G. (2011). La tutoría en programas de doctorado. *Tensiones tutoriales doctorado en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA. Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 315–344.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615013.pdf>
- Torres, C. A. (Ed.). (2005). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Centre de Recursos i Educació Continua.
- Vallejo Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114–125.
<https://doi.org/10.21501/23823410.1333>

Vásquez Rodríguez, F. (2019). *La tutoría*

*de la investigación: Reflexiones,
prácticas y propuestas* (Vol. 14).

Universidad de La Salle.

<https://books.google.com/books?id=H4D1DwAAQBAJ>

El texto que se publica es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresa necesariamente el pensamiento de la editorial de la Revista Iberoamericana de Innovación Científica JATUAIDA.

Derechos de autor 2025 Revista Iberoamericana de Innovación Científica JA TUaida de la Extensión Universitaria de Boquete-Universidad Autónoma de Chiriquí



Esta Obra Está bajo una Licencia internacional
[Creative Commons Atribución-NoComercial.CompartirlGual_4.0.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)